UNIV. OF
TORONTO
LIBRARY

7387

REVUE
Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME LV

Juillet-Décembre 1909

COULOMMIERS
Imprimerie Paul BRODARD.

P.
Education
R.

PUBLICATION MENSUELLE

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY

REVUE Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME
Cinquante-cinquième

1909
Juillet-Décembre

119927
29/12/11

PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

Droits de traduction et de reproduction réservés

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY

Nlle série Tome LIV. N° 7 15 Juillet.

REVUE
Pédagogique

Le monument d'Octave Gréard[1].

Ce que ce monument est destiné à commémorer ici, au centre des écoles de tout ordre répandues sur le versant de la colline sacrée, lieu de l'ancienne et de la nouvelle Université de Paris, c'est une vie appliquée tout entière, sans trêve, réserve ou défaillance, au service de l'État, à l'éducation nationale, aux écoles de tout degré, aux grandes et aux petites, à celles des garçons, à celles des filles, à celles où la science poursuit ses plus hautes recherches, à celles où se distribuent aux enfants les plus humbles éléments du savoir.

L'homme à qui cet hommage est rendu le mérita par son œuvre, comme aussi par la supériorité de sa nature et de son attitude.

L'œuvre scolaire du recteur Octave Gréard est écrite, tantôt indépendante, tantôt mêlée à celle des autres, à toutes les pages de notre enseignement public, pendant le dernier tiers du XIXe siècle, dans les pierres de cette nouvelle Sorbonne, construite sous son consulat, dans celles des nouveaux lycées de garçons et de filles distribués par sa main sur le sol de Paris, dans celles des deux Écoles normales d'instituteurs et d'institutrices de la Seine, dans celles des écoles primaires de la ville, et, hors de ces pierres, elle l'est aussi, à doses diverses, dans l'organisation nouvelle de ces établissements, dans leurs programmes, dans leurs méthodes. Mais nulle part elle n'apparaît plus personnelle et plus féconde que dans les écoles populaires

1. Discours prononcé à la cérémonie d'inauguration du monument d'Octave Gréard, le 11 juillet 1909, par M. Liard, Vice-Recteur de l'Académie de Paris.

de Paris. Coadjuteur dans l'enseignement supérieur, modérateur dans l'enseignement secondaire, là, Octave Gréard fut vraiment un créateur.

Lorsque l'heureuse divination d'un choix ministériel eut préposé à la direction de l'enseignement primaire de la Seine ce professeur « d'humanités » qui semblait moins destiné à faire un chef d'instituteurs qu'un professeur de la Sorbonne ou du Collège de France à la façon de Martha ou d'Hippolyte Rigault, ce bourgeois d'Ile-de-France de souche conservatrice, ce classique « nourri aux lettres », qui voulait bien ouvrir les lycées aux souffles de la vie moderne et aux découvertes des sciences, mais à la condition que le culte principal continuât d'y être rendu aux « lettres éducatrices », aussitôt son bon sens pénétrant, son jugement droit, sa conscience du devoir public, son amour éclairé du peuple qu'il voulait affranchi de l'ignorance, mais discipliné par la raison, firent de lui un admirable réformateur de l'enseignement populaire.

Des idées de changement flottaient dans l'air, isolées et confuses, incomplètes et troubles. Son esprit s'en empare, les condense et les clarifie; son intelligence les ordonne; sa volonté les réalise. De nouvelles écoles s'élèvent; de nouveaux maîtres se forment. Les rudimentaires procédés de l'enseignement mutuel disparaissent; des cours gradués d'études s'organisent, des méthodes rationnelles et vivantes les animent et bientôt c'est partout le travail joyeux et confiant d'une réformation véritable à laquelle maîtres et maîtresses sont heureux de concourir sous l'impulsion d'un chef dont ils sentent la grandeur, auquel dès lors tous vouent un culte de respect, de gratitude et d'affection.

Pour ce faire, l'homme disposait d'un ensemble peu commun de qualités. Rarement, dans notre milieu des écoles, l'homme exerça autour de soi pareil ascendant. Son prestige physique y était pour une part. Il était beau, de grande taille, d'allure vive et rythmée, portant légèrement inclinée une tête lumineuse, grave et souriante, d'un sourire qui n'était pas sans mystère, à la bouche nette et fine, aux grands yeux perspicaces, dont les regards directs arrêtaient le mensonge, vraie figure de prélat diplomate, digne du pinceau d'un Rigaud, aux jours où elle s'entourait de l'ampleur du vêtement rectoral, ou de celui d'un Largillière, aux jours plus fréquents où elle restait familière.

Tour à tour, il imposait et séduisait. Il aimait surtout à séduire.

Nul plus que lui ne prenait intérêt à la vie : mais il n'était pas de ceux qui se contentent de la regarder couler comme un spectacle vu d'un fauteuil. Animé par un feu intérieur dont il ne laissait que très rarement apparaître la flamme, il agissait sans cesse, chaque jour, du matin au soir, et souvent son matin commençait tôt et son soir finissait tard. Outre sa lourde besogne quotidienne d'administration, il était de tous les conseils, de toutes les commissions de l'instruction publique et de quelques autres encore, ne se refusant jamais, trouvant moyen de subvenir à tout, parce qu'il faisait tout avec célérité et méthode, toujours frais, toujours dispos, sans jamais trace apparente de fatigue ou d'ennui, se mouvant avec aisance au milieu des difficultés, leur faisant bon visage, je dirai presque les accueillant avec plaisir, parce qu'il voyait en elles le stimulant de son activité, et qu'il savait que ses mains les dénoueraient toujours avec prestesse et élégance.

Il était de la race des grands « commis » de l'ancienne monarchie, pour qui le « service » était tout, et qui mettaient leur honneur à s'y asservir entièrement. Je ne sais si, comme on l'a dit, avec plus de liberté de lui-même, il eût été supérieur dans les lettres à ce qu'il a été dans l'administration. Je sais seulement qu'il n'a donné aux lettres que juste les loisirs de son métier, et encore certaines de ses œuvres littéraires sont-elles une contribution à son métier. Le « service », un mot qu'il prononçait souvent, était pour lui le premier des devoirs, et ce mot, qui peut être fort bas, prenait dans sa bouche grandeur et noblesse, parce qu'en cette bouche il signifiait clairement la subordination de l'homme au bien public.

Sa merveilleuse activité, dont l'aisance était une grâce, était servie par une intelligence prompte et lucide, par une parole souple, précise et animée, et par le don de pénétrer les âmes.

Pour bien apprécier la qualité de son esprit et de sa parole, il faut l'avoir entendu au Conseil supérieur de l'instruction publique, au temps de Jules Ferry. La question débattue venait-elle à s'obscurcir, d'office le ministre lui donnait la parole. Et peu à peu, comme l'eau qui tombe d'un filtre en gouttes translucides, du réservoir de ses lectures, de ses réflexions et de son expérience, les idées coulaient limpides, et une clarté se faisait dans les esprits. Qui ne l'a pas entendu discuter ne sait pas ce qu'il y

avait en lui de ressources pour convaincre et persuader, combien sa dialectique était enveloppante et serrante, avec quelle sûreté elle touchait aux points justes, avec quel charme elle se faisait caressante, avec quelle vigueur elle savait, quand il fallait, frapper et conclure.

Certes, ce n'était pas l'éloquence de la place publique et des grandes assemblées, celle qui domine les hommes et les entraîne souvent par la passion. Pourtant, c'était bien une éloquence, et d'un haut titre, l'éloquence des petites réunions d'hommes avertis, prémunis contre les surprises et les entraînements, de tous les plus difficiles à convaincre, car ils ne rendent leur raison qu'à la supériorité de la raison.

Octave Gréard excellait aussi à conduire et à faire aboutir les négociations. Une fois informé du but, il se mettait en campagne, persuasif ou pressant, suivant les hommes et les circonstances, ingénieux, inventif, répondant à tout et à tous, toujours par l'argument topique, et donnant toujours si manifestement l'impression qu'il avait raison, qu'on ne pouvait se refuser à lui donner raison. Son chef-d'œuvre en ce genre fut la négociation avec la ville de Paris pour la construction de la nouvelle Sorbonne.

Elle est une des belles œuvres de la République, cette magnifique Sorbonne, qui nous rend aujourd'hui les grands jours de la vieille Université, alors que, de toutes les parties du monde civilisé, les étudiants venaient en foule aux Ecoles de Paris. Mais il n'est pas douteux que, sans Octave Gréard, elle n'eût pas eu cette grandeur et cette magnificence. Gambetta avait discerné en lui les talents du diplomate, et je tiens d'un témoin bien informé, Eugène Spüller, qu'il avait songé à lui pour l'ambassade de Vienne, convaincu qu'il y ferait belle figure et bonne besogne.

Dans la variété des choses, ce qui intéressait le plus Octave Gréard, et par là se manifestait en lui le don par excellence de l'éducateur, c'étaient les âmes. Il savait y lire, comme à livre ouvert, dans celles des petits et dans celles des grands, et bien peu, même des plus fermées, pouvaient soustraire leur secret à son intuition. En le recevant à l'Académie française, le duc de Broglie le louait d'exceller « dans l'art de pénétrer la nature morale de l'enfant, d'interroger le regard, le sourire de ces petits êtres qui en savent souvent plus qu'ils n'en disent et en aperçoivent toujours confusément plus qu'ils n'en savent ».

La psychologie fut sa méthode en littérature comme en pédagogie. A part ses rapports administratifs, il n'a guère écrit que des biographies morales : Plutarque, Fénelon, Mme de Maintenon, Prévost-Paradol, Schérer, autant d'âmes qu'il se complaît à décrire, ne prenant de leur vie extérieure que ce qui peut expliquer ou illustrer leurs idées et leurs sentiments.

La psychologie fut aussi pour partie sa méthode en administration. Il n'avait pas besoin d'avoir entendu un professeur dans sa classe pour le juger exactement. Il lui suffisait de quelques instants d'entretien, dans son cabinet, pour dépouiller un homme comme un dossier, et le classer dans les archives de sa mémoire. Il aimait ces entretiens secrets, et souvent, sans jamais se livrer lui-même, il les faisait tourner en confidences, non pas, comme on l'a dit malicieusement, pour « mettre les péchés dans les dossiers », mais pour le délice de voir à nu des âmes, et aussi pour la joie plus haute, lui qu'en leur jeunesse son ami Prévost-Paradol appelait déjà le « consolateur des affligés », d'agir sur elles avec douceur, de les incliner, de les diriger, de les consoler d'une espérance, fût-elle une illusion. Sous une autre robe que celle du recteur, il eût été, si je ne me trompe, un grand confesseur, un directeur de consciences recherché et suivi.

Au fond sa nature était passionnée, impérieuse, dominatrice. Mais cela, il ne voulait pas qu'on le vît, et je crois bien que le sentir en soi lui était importun. Le Gréard qu'il a conçu et construit tout jeune encore et qui est peut-être sa plus belle œuvre, est tout mesure, modération, bon sens, bon goût et bonne grâce, c'est-à-dire sagesse aimable.

Ce monument, œuvre de deux artistes illustres qu'il a aimés, Chaplain et Nénot, répond bien à ce qu'il fut, à ce qu'il voulut être. Par sa situation, en face de la Sorbonne, au milieu des écoles, par son bas-relief, il rappelle son œuvre scolaire; par son motif central, il conserve ses traits; par son ensemble harmonieux et sobre, il correspond à sa personne. Peut-être lui, qui n'aimait ni la foule ni les bruits de la rue, l'eût-il préféré en un lieu plus discret, par exemple au dedans de la Sorbonne. La Ville de Paris l'a mieux aimé ici, en ce jardin, aux yeux du public, des étudiants, des écoliers. Nous le lui remettons avec confiance, certains qu'elle le conservera avec la piété reconnaissante qu'elle, particulièrement, doit à la mémoire d'Octave Gréard.

Les Lettres de Pécaut à Gréard.

1er ARTICLE

Gréard et Pécaut ne se ressemblaient guère, et pourtant ont travaillé au fond à la même œuvre. Point de parallèle inutile; ce n'est pas ce que je pourrais écrire sur eux, qui a son prix : c'est ce qu'ils ont écrit l'un sur l'autre, ou se sont écrit l'un à l'autre. Pour le moment, je restreins cette étude aux lettres écrites par Pécaut à Gréard, et que la famille de Gréard a mises à ma disposition. Les lettres de Gréard à Pécaut ont été brûlées, avec bien d'autres documents précieux, dans l'incendie qui consuma partiellement, à Ségalas, la maison de Pécaut vieillissant. Les notes de Pécaut, où le nom de Gréard revient souvent, feront l'objet d'une étude distincte.

I

Jeunes, ils ne s'étaient pas connus. Plus âgé de dix ans que Gréard, Pécaut était retourné à Orthez quand Gréard fut professeur, puis inspecteur à Paris. On sait comment Gréard, nommé par Duruy inspecteur de l'Académie de Paris, fut appelé à la direction de l'enseignement primaire de la Seine, et quelle grande œuvre il ébaucha, en cette qualité, dès les dernières années du second Empire. Dès cette époque aussi, comme en témoigne une note du recteur Mourier (14 juin 1870), il avait très vivement désiré être appelé à la direction générale de l'enseignement primaire, et s'était montré « fort chagrin » d'avoir été oublié. Le 31 juillet 1872, cette ambition fut réalisée, et Gréard fut à la fois directeur au Ministère et directeur à l'Hôtel de Ville. Un an après il était *révoqué* de ses fonctions du Ministère par

une lettre « confidentielle » de M. Batbie, ministre. Prévenu, disait-il, qu'on devait l'interpeller sur la situation double et irrégulière, supérieure tout ensemble et subordonnée, que Gréard occupait, il aurait voulu la justifier : « Malheureusement, la thèse est trop difficile à soutenir. J'ai pris en conséquence le parti de vous remplacer comme directeur au Ministère... Vous pourrez conserver votre situation d'inspecteur général et celle de directeur à la ville de Paris. Quoique cette situation ne soit pas tout à fait régulière, j'espère qu'elle ne sera pas attaquée, et qu'il aura suffi de faire la part du feu. » La fin de la lettre ministérielle[1] mérite d'être savourée : « J'espère que vous ne verrez dans la mesure que les circonstances m'obligent de prendre, ni de la malveillance pour votre personne, ni l'intention de méconnaître vos services ».

Pour se rendre compte des sentiments que vouèrent désormais à Gréard les amis de l'enseignement primaire laïque, il est bon de savoir comment la mesure fut accueillie par ses ennemis. On lit dans l'*Univers* du 13 octobre 1873 : « M. le Ministre de l'Instruction publique a donné satisfaction à l'opinion publique en mettant fin à la « délégation » de M. Gréard; mais il ne faut pas que ce dangereux personnage reste maître de l'enseignement primaire dans le département de la Seine, et il doit être suivi dans sa retraite par son émule M. Buisson » (M. Buisson était alors, comme inspecteur primaire, le collaborateur le plus actif de M. Gréard). Plus tard, M. d'Haussonville, dans la notice qu'il a lue à l'Académie des Sciences morales, écrira : « L'empire l'avait nommé, le 4 septembre lui donna de l'avancement, le 24 et le 16 mai le conservèrent. C'est qu'il était de ces agents dont aucun régime ne peut se passer, tant ils s'acquittent de leur emploi avec conviction et avec zèle ». Comment le respecta le 24 mai, on vient de le voir.

C'est un *athée* qu'on avait voulu frapper en le frappant. « Pourquoi ne seriez-vous pas un athée, lui écrivait Léon Say, puisque je suis pour eux un radical de la pire espèce? » Jules Ferry lui exprima les sentiments indignés qu'inspirait à tous les libéraux sincères cette « doucereuse » exécution... « Ce sont les

1. Cette lettre, ainsi que la plupart de celles qui suivent, est inédite.

sentiments des hommes qui vous ont vu à l'œuvre, qui, dans des temps difficiles où l'équilibre intellectuel est chose si rare, ont apprécié quelle somme d'expérience, de maturité, d'esprit pratique vous savez mettre au service d'un ardent amour du progrès. Vous n'êtes point l'homme des choses qui se préparent : on vous a fait l'honneur de le reconnaître, et vous l'aviez vraiment bien mérité. » De pareils témoignages consolent de bien des injustices.

D'autres témoignages lui allèrent au cœur : ce furent en particulier ceux de son ancien camarade Sarcey, dans le *Dix-neuvième Siècle* du 15 octobre 1873, et surtout celui que lui apportaient deux lettres toutes frémissantes de son ancien professeur Ernest Bersot, directeur de l'École Normale (21 septembre et 12 octobre) : « Vous savez avec quelle vivacité je vous avais prié d'accepter; vous jugez des sentiments que j'ai aujourd'hui... Non, vous n'étiez pas à ces gens-là, et il faut être à eux, corps et âme, ou plutôt n'avoir plus d'âme... Et quelle insolence chez ces messieurs!... » Mais j'imagine qu'avec une émotion plus pénétrante encore il se sentait compris, regretté des *primaires*, dont les lettres furent nombreuses et touchantes. « Tous, dit l'une, se grouperont autour de vous et vous donneront leur concours énergique et dévoué. Que ce soit votre consolation, monsieur; le grain que vous semez a germé dans une bonne terre. » Cette lettre était de Mme de Friedberg, la future collaboratrice de Pécaut dans l'œuvre de Fontenay-aux-Roses.

Point de lettre de Pécaut : ils ne se connaissent pas encore très personnellement, mais ils ne peuvent s'ignorer. On est à l'époque où Pécaut, à l'instigation de son ami Scherer (celui dont Gréard écrira la vie et scrutera l'âme) composa, dans ses Pyrénées, les lettres que publia le *Temps* et qui fondèrent sa réputation. C'est, je crois bien, M. Buisson qui présenta Pécaut, sur son désir, à Gréard, et Pécaut prit l'habitude, à chacun de ses voyages, deux ou trois fois par an, de gravir les quatre étages du Luxembourg où était installée la direction de l'enseignement primaire de la Seine. Il a dit avec quelle inaltérable patience Gréard répondait à ses innombrables questions. Mais la première lettre de Salies que j'ai rencontrée est du 23 mars 1876 :

Monsieur,

« Laissez-moi vous dire, dussé-je vous paraître indiscret, que l'une des questions qui ont le plus occupé mon esprit dans ce renouvellement de système politique et de personnes, c'est de savoir si l'on aurait le bon esprit de vous rendre la direction générale de l'enseignement primaire en France. J'allais même, en vraie mouche du coche, en écrire à des amis de M. Waddington, quand j'ai lu dans les journaux que l'on songeait à vous appeler au secrétariat général de l'Instruction publique. C'est sans doute un poste plus élevé et de grande importance : je ne pourrai, si on vous le confie, qu'en féliciter et le ministre et l'Université et vous-même. Mais l'instruction primaire en province, qui donc, Monsieur, va enfin en prendre souci? qui en connaît le réel état? Quelle main assez forte entreprendra de la relever? Sait-on bien en haut lieu tout ce qu'il y aurait à faire et combien cela presse? Quoi qu'il arrive, Monsieur, je m'assure que vous emploierez votre influence à pourvoir à cet immense besoin.

« Je voudrais contribuer, dans la mesure de mes moyens, à éveiller l'attention publique, celle de nos législateurs, tout d'abord, sur la question capitale de l'enseignement primaire *supérieur*. Si je vais, d'ici à quelques semaines, à Paris, je prendrai la liberté de me présenter chez vous pour vous entretenir à ce sujet. Ce serait un progrès incomparable que de réaliser, en province, autrement que sur le papier, le plan d'études que vous avez établi à Paris. On ne le peut pas sans doute dans le plus grand nombre des écoles rurales. Il faudrait donc désigner celles (au moins une par canton) où ce programme d'études serait introduit. Mais reste l'inspection, qui est la clé de tout, et dont vous savez mieux que personne l'extrême insuffisance. En tout cas, rien ne mérite plus d'attirer l'attention du ministre et du ministère, une fois les premières difficultés d'installation politique franchies.

« Excusez-moi, Monsieur, de vous écrire à ce sujet sans conclusion précise. Il m'était toujours resté un violent regret de vous voir éloigner de la direction supérieure de l'enseignement, et je m'étais accoutumé à mettre mon espoir dans votre retour. De façon ou d'autre, j'espère que cet espoir se réalisera. »

II

En 1877 et 1878 les relations se resserrent, et le ton des lettres devient plus familier, surtout aux approches de l'Exposition.

« Merci, mille fois, mon cher monsieur, de votre communication. J'ai lu la note, je l'ai relue, et je vous demande la permission de la garder encore quelques jours. Si, comme il est probable, j'aborde bientôt dans le journal la question *du gouvernement de l'instruction et des instituteurs primaires*, je me promets d'user beaucoup de vos avis si pleins d'expérience pratique. Sur certains points je serais décidément plus radical que vous. Un chiffre que vous citez m'a stupéfait; sur 19 000 congréganistes femmes, moins de 1 000 diplômées! quel scandale! et quelle étreinte étouffante que ce grand nombre de dévotes ignorantes formées à huis clos! Des demi-mesures ne nous dégageraient jamais. A quoi vous me répondriez sans doute qu'il n'y a pour le moment que des demi-mesures de possibles...

« Est-ce notre dernière étape, me demandez-vous. Je voudrais l'espérer. Mais d'en haut et d'en bas quelles terribles pressions! »

Déjà point la différence des deux tempéraments et des deux esprits. Mais, à ce moment, tout les rapproche. L'Exposition de 1878 multiplie entre eux les communications, les envois réciproques. Pécaut a fort remarqué un recueil de procès-verbaux d'une conférence mensuelle d'instituteurs annoté par Gréard; mais, si l'Exposition belge l'a séduit par son organisation complète et claire, il observe que la nôtre, « Paris excepté, trahit partout l'improvisation ». On conçoit avec quels sentiments il accueille le beau travail d'ensemble que Gréard publie alors sur la situation de l'enseignement primaire dans le département de la Seine.

Salies, 28 août 1878.

« Mon cher Monsieur, j'avais depuis longtemps à vous remercier de votre admirable mémoire. La vérité est qu'il n'a pas

quitté depuis un mois ma table de travail et que j'ai vécu sans cesse avec lui depuis deux ou trois semaines. Je ne peux assez dire autour de moi, je le dis surtout à nos hommes publics, quel trésor est ce volume, et quel bel exemple les administrations scolaire et municipale de Paris offrent à la France entière dans l'ordre de l'instruction primaire.

« J'en vais parler longuement, très longuement, dans le *Temps*, à la suite de plusieurs articles (quelques-uns déjà parus) sur l'instruction et l'éducation morale des lycées et sur l'instruction primaire dans les départements. Il ne me reste plus qu'à écrire quelque chose, assez brièvement, de votre dernière partie, qui à elle seule mériterait plusieurs articles.

« Chemin faisant, je vous soumets quelques critiques. Je relève particulièrement l'absence de *vraies conférences* d'instituteurs où il pût se former un large courant d'esprit pédagogigue. Je sais bien les inconvénients et les côtés déplaisants de cette institution un peu démocratique; mais la vie et le progrès, au sein du *pléthos*, le *pléthos* en grec est le grand nombre, la masse, ne vont guère sans une certaine irrégularité d'allures toujours inséparables des efforts spontanés et collectifs. Et qui donc mieux que vous aurait compétence et autorité pour inaugurer parmi nous, en la réglant, cette institution? Les conférences mensuelles dont j'ai vu les procès-verbaux à l'Exposition sont chose excellente, mais trop restreinte et trop surveillée pour tenir lieu du reste.

« Merci encore une fois de m'avoir communiqué ce remarquable travail : le public sérieux y trouvera, comme moi, de nouveaux motifs d'aimer et d'estimer son pays, en voyant ce qu'il peut *rendre* sous la main d'hommes tels que vous. »

C'est au lendemain de cette Exposition que Pécaut fut chargé de cette mission en Italie qui lui ouvrit l'inspection générale et Fontenay. On en trouve l'impression toute récente dans une lettre écrite de Salies le 3 février 1879 :

« Je veux vous dire tout de suite le plaisir que j'ai eu à lire votre excellent rapport sur le concours des écoles normales de filles. Je le fais lire autour de moi et je l'envoie en Italie au directeur

de l'Institut municipal de Rome, en l'engageant à le faire reproduire dans les journaux italiens. Il n'est pas possible de mettre sous une meilleure forme, plus simple, plus nette, plus mesurée, de meilleurs conseils pédagogiques. Je n'ai ressenti, en le lisant, qu'une seule impression pénible, c'est de penser que, si occupé déjà dans l'enseignement secondaire, vous aviez à faire face à tant de devoirs dans l'enseignement primaire. Comment votre santé tient-elle à un effort si constant et si divers?

« Me voici de retour d'Italie, très fatigué, souffrant même, mais content d'avoir vu beaucoup de bonnes choses et beaucoup d'hommes de mérite. Ils ont parcouru un long chemin, ces vaillants Italiens, de 1860 à 1876. Depuis quatre ans, ils me semblent s'être arrêtés : la politique les use. Ils sont, à l'heure actuelle, infiniment moins préoccupés que nous des questions scolaires; en cela, comme en tout le reste, ils traversent une période ingrate; mais les jalons sont posés, les grands cadres sont arrêtés par les lois ou par les règlements; et dans les grandes villes il y a mieux que des cadres, il y a d'excellentes écoles. J'ai observé de près les *écoles supérieures de filles*, par où ils nous sont décidément supérieurs. J'ai étudié aussi avec une grande attention les internats de filles de l'État, et j'ai pu me convaincre que cette institution n'est ni aussi aisée à conduire que le pense M. C. Sée, ni aussi impraticable à des laïques et au gouvernement que l'a dit M. Bardoux. Seulement il est trop clair que ni internats, ni externats de filles, ni lycées de garçons, ni lois anti-congréganistes, rien, rien ne peut réussir avec un état politique aussi précaire et aussi débile qu'apparaît le nôtre depuis quelques mois.

« Si j'avais le plaisir de vous voir, je vous communiquerais ce que j'ai recueilli sur le régime intérieur des lycées ou *Convitti* de garçons. J'en dis quelque chose dans une lettre au *Temps* datée de Florence. Mêmes difficultés là-bas qu'ici, pour les maîtres d'étude, l'éducation morale, etc. Quant à la religion, nulle action efficace. Les collèges militaires sont réputés bien meilleurs quant à l'influence morale. Ne nous mettrons-nous pas une fois directement en présence de cette question? Les internats ecclésiastiques, là-bas plus qu'ici, ont les apparences et le renom; mais, en réalité, ils ne valent pas les maisons laïques. »

Puis, Gréard est nommé au rectorat de Paris (1879), et Pécaut s'en inquiète : il lui semble presque l'avoir perdu depuis que l'enseignement primaire l'a perdu; il le prie constamment de le tenir au courant de ses projets, et lui signale l'insuffisance de l'éducation morale dans les établissements secondaires de l'Université. « Nos proviseurs sont des administrateurs, nos censeurs des gardiens de la discipline et des préfets d'études; mais où est, dans nos lycées, *l'instituteur?* Il est partout sans doute, mais il est également vrai de dire qu'il n'est nulle part. Nous livrons trop l'enfant à lui-même en le *contenant* par les règlements généraux et par la surveillance, nous n'avons pas souci de le former individuellement, de parler à sa conscience, ni de constituer parmi les élèves un sentiment *public régulateur*. Je sais les immenses difficultés de tout genre inhérentes à l'inévitable internat et à tout notre état social et moral. Mais ce serait déjà un progrès que de considérer le problème en face, d'y appliquer toutes nos forces et de trouver des solutions partielles à défaut de solutions radicales. » Il propose, en attendant mieux, des séances de quinzaine, où le proviseur lirait et commenterait les notes de chacun (« un grand art que ce commentaire! »); des conférences familières, faites périodiquement par les professeurs des classes élevées : « Nous usons trop de la férule, pas assez de la parole privée et publique, qui est notre instrument à nous, l'instrument libéral par excellence. Excusez-moi d'insister ainsi : je ne parle pas en théoricien pur; j'ai pratiqué les élèves à Paris même; j'ai usé de ces moyens; quand j'ai échoué, et dans la mesure où j'ai échoué, je m'en suis pris avant tout à l'infirmité de mon action personnelle. Que tout cela demande du tact, de la mesure, une préparation délicate, je le veux; mais l'éducation morale s'est-elle jamais faite à moindre prix ? » (Lettre du 12 septembre 1879). Et les promenades au grand air, dont Gréard lui a parlé pour les internes? et les examens de passage? Les questions se pressent d'autant plus qu'il est plus loin de Paris.

III

Enfin, le voici à sa vraie place, à Fontenay-aux-Roses. Toujours il fut reconnaissant à Gréard de la manière dont il l'y

accueillit. Dans une lettre sans date, mais évidemment très postérieure, il lui rappelait comment, dans ses perplexités du début, il dut au recteur de Paris de reprendre confiance et courage. N'était-ce pas le recteur qui, trois mois à peine après l'ouverture de l'Ecole, lui faisait en quelque sorte crédit de l'avenir « en déclarant publiquement que l'expérience était faite et que l'institution était en pleine vie » ? Mais — chose curieuse et pourtant naturelle — à mesure qu'ils peuvent se voir plus souvent, ils se voient moins, en dehors des occasions officielles, et Pécaut regrette les interminables causeries du Luxembourg, et il demande au moins pour les maîtresses-adjointes qui vont quitter Fontenay « un de ces entretiens pratiques, simples et visant à l'effet prochain », que le recteur avait autrefois avec ses directeurs d'écoles. Quelquefois il n'y tient plus : après une déception plus sensible, il implore un rendez-vous, comme au temps du double voyage annuel à Paris.

On se rejoint dans les commissions, aux congrès, car l'ère des congrès s'ouvre. C'est en avril 1881 que se tiennent les premiers « États généraux de l'enseignement primaire », selon le mot du ministre J. Ferry, Gréard les présidait, et l'on sait que, dans le discours du ministre, le président ne fut pas oublié : « Pouvez-vous imaginer un président plus impartial, plus respectueux de la pensée des autres? Connaissez-vous un homme d'autorité — car il est homme d'autorité — qui sache mieux que lui ce que l'autorité peut demander et gagner à la pratique de la liberté? Je l'appellerais volontiers le premier instituteur de France ». Ces jours-là, Pécaut reconnaissait avec joie le Gréard du Luxembourg, le remerciait de rester fidèle, au prix d'un grand labeur, à ses premières amours, d'être à tous les universitaires « une force, une lumière, un exemple ». — « J'aurais voulu, dimanche matin, réussir à vous joindre pour vous serrer cordialement la main et vous exprimer le plaisir que j'avais ressenti et à vous entendre et à entendre l'hommage que vous rendaient d'un commun accord le ministre, le Congrès et l'assistance. Notre cher pays a bien besoin que ni vous, ni les hommes tels que vous ne viennent à défaillir. Le char s'ébranle : il marche, et même rapidement, dans des voies nouvelles; mais quand a-t-il été plus nécessaire de le diriger d'une main expérimentée et sûre ? » La

confiance du personnel enseignant dans ses guides naturels le pénètre à la fois d'espoir et d'inquiétude. Il n'est pas moins inquiet des difficultés considérables que présente l'enseignement de la morale substituée au catéchisme traditionnel : « Que deviendrait l'idéal populaire, celui de notre démocratie novice, si nos instituteurs en venaient à croire que la morale peut être suspendue dans le vide et ne se point rattacher à une idée de l'ensemble des choses, c'est-à-dire à quelque chose de métaphysique ? »

Déjà, les inquiétudes tendent à dominer les espérances. Il s'effraye de sa solitude. Il n'est pas bon, il n'est pas sage, assure-t-il, de lui laisser la responsabilité sans réserve d'une telle œuvre. « Je voudrais qu'il vous fût possible d'assister à tous les exercices d'un jour, d'entrer dans l'intime vie de l'école, de regarder et d'écouter à l'aise, et de me communiquer vos conseils explicites, ou simplement des points d'interrogation, qui valent parfois les meilleurs conseils. » (7 juin 1883.) Le congrès pédagogique de 1883 venait de se réunir. Gréard, qui le présidait encore, venait d'y renouveler sa profession de foi de moraliste éducateur : « L'éducation, l'éducation et encore l'éducation! » Et J. Ferry avait rendu un public hommage au « séminaire » de Fontenay-aux-Roses, « avec ses deux grands éducateurs », Félix Pécaut et Mme de Friederg, celle qui écrivait à Gréard, le lendemain du jour où elle entrait à Fontenay : « Où que j'aille, je serai votre disciple ».

Pécaut n'était pas, ne pouvait pas être un disciple. On le voit bien par une lettre du 6 septembre 1883, écrite de Salies pendant une crise très douloureuse. Elle est longue, et je ne puis la donner tout entière, mais ne crois pas pouvoir en écourter les développements essentiels, provoqués par un important mémoire de Gréard.

« Votre jugement définitif sur la discipline (j'entends sur l'appareil d'éducation de nos lycées) me semble trop indulgent en ce qu'il ne va pas assez au vif du mal. Vous avez raison de plaider la sagesse de nos règlements, ainsi que les avantages de l'éducation publique animée de l'esprit laïque, humain, viril. Oui, le système de notre discipline est bon, et on en augmentera les bons effets en diminuant le nombre des élèves, en créant des

lycées de campagne. Mais l'âme même de la discipline, l'esprit qui *intus alit*[1], qui anime les proviseurs, qui répand la lumière et la chaleur dans la vie austère de nos cloîtres laïques, qui fait — je veux dire qui ferait — de nos grandes écoles secondaires autre chose que des ateliers de rude travail intellectuel, qui formerait les caractères par tout un ensemble d'influences morales, cette âme laïque, raisonnable, et en même temps inspirée, fortifiante, réchauffante, virile et paternelle à la fois, où est-elle? Qui la cherche? Qui se doute même de son absence? Qui, sinon les enfants, à leur entrée, et vous, le Recteur, avec bien peu d'autres, je pense.

« Vous aurez lu l'ouvrage de M. Dupanloup. C'était, je pense, un terrible supérieur que M. Dupanloup pour ses maîtres comme pour ses prêtres, et vous ne l'auriez pas choisi sans condition pour diriger un de vos lycées. Mais n'êtes-vous pas frappé, comme moi, de la puissance de cette éducation? Il n'y a pas là un système, des règlements; il y a mieux : c'est un organisme vivant, une âme partout répandue, et des organes appropriés, des moyens réguliers d'action; il y a une doctrine morale cachée, une vue d'ensemble sur la nature humaine, sur sa valeur et sa destinée, sur la direction à imprimer à la vie, etc.; et, pour traduire et réaliser cet esprit, pour en faire une habitude mentale des élèves, il y a des *institutions*, des réunions et des allocutions quotidiennes ou hebdomadaires. Il y a, enfin, dans cette vie de l'internat, autre chose que des études, des leçons, une discipline équitable, des jeux : il y a un rayon, il y a des événements, des émotions, des incitations, bref tout un régime de vie morale qui imprime une marque sur les caractères, qui laisse de longs souvenirs, qui contribue à déterminer la direction définitive de la volonté de l'enfant en même temps qu'il lui adoucit les années de clôture.

« Je sais bien que des appareils moraux de cette sorte ne se transportent pas de toutes pièces, et qu'il serait plus vain encore d'en dérober quelques organes, si l'on ne dispose pas d'un moteur, à défaut de celui de M. Dupanloup, pour les vérifier. Je sais aussi qu'il y a des choses dont il faut virilement faire notre

1. L'esprit intérieur qui nourrit et soutient. C'est un souvenir de Virgile.

deuil, et qui ne revivront pas plus que les mystères d'Eleusis. Non, je ne porte pas plus envie à l'esprit sacerdotal qu'à l'esprit congréganiste : nous sommes et nous devons résolument rester des laïques, des modernes, des rationalistes; mais les pédagogues comme l'évêque d'Orléans nous rappellent ce que nous sommes tentés d'oublier, par quels chemins on pénètre à ces profondeurs de l'âme du jeune homme où se forment les grandes déterminations et où s'appuient les impulsions dominantes de la vie.

« Ce qui me frappe dans nos établissements universitaires — je ne parle pas, hélas! des maisons laïques libres — c'est à quel point on a peu le sens de ces choses intimes, de ces « en dedans » de l'éducation. Nos proviseurs ne paraissent pas se douter que la jeune plante humaine a besoin de soleil autant que de sels nourriciers; que l'atmosphère d'une famille scolaire doit être faite de joie, d'espérance, de confiance à la fois instinctive et raisonnée en la vie, en l'humanité, en Dieu, dans la patrie; d'amour et de respect non moins que d'obéissance, d'ordre, de justice, et aussi d'activité intellectuelle. Ils sont à peu près inconnus des élèves; ils maintiennent de haut l'ordre et la discipline, *cosmetores*[1]; ils « n'inspirent » ni les maîtres ni les élèves; ils n'en ont pas même le souci.

« Quoi donc! Attendrons-nous qu'il se soit constitué un corps de doctrines morales généralement acceptées pour oser rivaliser avec l'esprit ecclésiastique sur le terrain de la discipline pédagogique? Non, deux choses me paraissent depuis longtemps dignes de remarque : l'une, que, malgré notre indigence philosophique ou religieuse (que nous avons raison de constater), nous sommes encore, nous tous, pères de famille ou pédagogues, bien assez riches et assez munis d'idées ou de principes, si nous savons et voulons mettre en valeur tout notre bien; l'autre, que l'éducation vaut surtout par la personne de l'instituteur, du proviseur ou du principal, appuyé, cela va sans dire, sur l'idéal moral qui régit la société. Exemple : Arnold, en Angleterre; Dupanloup, en France. On ne peut pas lire la description éloquente des moyens mis en œuvre au séminaire d'Orléans sans se dire que leur efficacité

1. Comme ordonnateurs et régulateurs surtout.

dépend presque en entier de ce que l'ardent évêque savait y mettre de lui-même, c'est-à-dire d'amour cordial, de respect pour la nature humaine, d'autorité naturelle, de dévotion aux lettres classiques.

« En déplorant notre pauvreté, et, plus encore, l'ignorance et l'insouciance où nous sommes de cette pauvreté, je suis donc persuadé qu'il reste chez nous, autour de nous, chez nos maîtres, dans nos familles, assez d'éléments d'idéal pour servir de point d'appui à un organisme régulier d'éducation; que ce dynamisme, ces moyens, ces *institutions d'intérieur*, on ne s'en est jamais passé, on ne saurait s'en passer impunément, ni dans les familles, ni dans les églises, ni dans les états, ni dans les écoles d'internes; mais que tout cela, idéal (ou fragments d'idéal) et moyens d'application, vaut surtout par l'homme, par le chef; que c'est donc à distinguer et à préparer des hommes, des proviseurs, à la fois philosophes, esprits pratiques et vrais pères de familles, des *sophoi*[1], au sens antique, que nous devrions mettre tous nos soins. »

A peine achève-t-il cette lettre qu'il est pris de scrupules et qu'il hésite à l'expédier. La haute situation de Gréard, en lui découvrant tout le mal, ne lui impose-t-elle pas précisément une extrême réserve à le signaler? N'y a-t-il pas, dans ses propres remarques, une grande part de chimère? La mesure parfaite que Gréard observe, n'est-ce pas la sagesse, le vrai modèle à suivre? « En ces questions on est toujours partagé entre un idéalisme voisin de la chimère et l'empirisme pratique. Je vous soumets toutes les incertitudes de ma pensée. » Il est fâcheux qu'on n'ait point la réponse de Gréard.

En tout cas, elle contenta plus ou moins Pécaut, car aucune lettre n'est plus cordiale que celle où il apprécie, le 26 novembre 1883, le mémoire sur la discipline.

« J'ai tout lu, et je viens d'en lire quelques passages assez étendus à nos élèves; mais je veux y revenir encore, et pour elles et pour moi. Vous dirai-je mon impression dominante, celle que j'avais déjà ressentie en entendant votre discours du dernier

1. Des sages. On observera ces fréquents emprunts à la langue et à la doctrine des Grecs.

congrès? J'envie le bonheur de ceux qui réussissent à marquer, dans des écrits dignes de durer, la fidèle empreinte de leur esprit, et qui, par là, contribuent à entretenir, à confirmer, en l'enrichissant, l'esprit même du pays. Oui, heureux sont-ils puisqu'on peut dire d'eux, selon la forte expression de la Bible, que « leurs œuvres les suivent ».

« Je m'amusais hier, tout en m'acheminant de Fontenay à l'école de Sceaux, à vous chercher des parents parmi les Grecs, et certes on ne serait pas embarrassé de les nommer; mais, non, vous êtes bien un Français, l'un des nôtres, aussi bien apparenté aux XVIIe, XVIIIe siècles, que dans notre temps; avec une secrète prédilection, je pense, pour les maîtres de Port-Royal, mêlée à un goût non moins prononcé pour la façon de Montaigne. Ce que vous dites, et de la façon dont vous le dites, avec ces qualités de précision, de fermeté, de netteté, quant à la forme, et de sagesse, de mesure, de sens pratique sans vulgarité, de sens spéculatif sans dogmatisme, quant au fond, oui, c'est bien vous mais c'est nous aussi, c'est la France; et je défie bien qu'on trouve le secret d'un pareil langage, fait pour être compris et goûté partout, ni dans le Brandebourg, ni à Oxford, ni même à Boston.

« Puissiez-vous, cher maître, vivre de longues années pour servir la cause de notre génie de famille et de notre caractère! Puissiez-vous faire entendre une note toujours plus pleine, plus intense, plus profonde, plus riche, sans cesser d'être vive, distincte, alerte! Et fasse le ciel qu'à la faveur de quelques années de paix extérieure et d'ordre au dedans, il se trouve dans le personnel universitaire de tous les degrés, dans cette innombrable armée laïque enseignante, des esprits pour vous écouter et vous interpréter! »

A ce jugement cordial et fin, porté par un maître sur un maître, on hésite à apporter même une légère retouche; pourtant on ne voit pas nettement comment Gréard s'inspire à la fois de Montaigne et de Port-Royal. Il comprit, certes, Port-Royal, comme il comprenait toutes choses, mais, plus encore, le biographe, l'hagiographe des hommes de Port-Royal, Sainte-Beuve, et Sainte-Beuve, c'est Montaigne encore. J'ai sous les yeux des pages inédites où le *Port-Royal* de Sainte-Beuve est longuement

étudié par lui et pénétré dans son fond. Mais Arnauld l'effrayait un peu : il ne se donnait pleinement qu'à Nicole. Les moralistes insinuants et mesurés, les éducateurs sans parti pris dogmatique, les Fénelon, les Rollin, et aussi les Maintenon, voilà plutôt ses modèles. Moraliste moins curieux des nuances, pédagogue viril, Pécaut ne se laissait pas toujours conquérir par le charme des uns, par la raison des autres. Mme de Maintenon surtout n'était pas vue à Fontenay des mêmes yeux qu'à la Sorbonne. Leur premier dissentiment profond leur vint d'elle.

FÉLIX HÉMON.

Melouzay

(1841-1908)

Le nom de Melouzay n'est point inconnu des lecteurs de cette *Revue*; il est cher à beaucoup d'entre eux. S'il a fort peu écrit, il a beaucoup enseigné, et dirigé bien des consciences pédagogiques. C'est dans les lycées surtout qu'il a enseigné : il a terminé sa carrière à Condorcet où il a passé vingt-huit ans. Mais il a été le premier professeur d'histoire de Fontenay; il a mis dès la première heure au service de cette grande maison, avec une sympathie profonde pour celui qui la dirigeait, un dévouement absolu, et tout son talent. Il y a donné non seulement des leçons, mais un exemple, un modèle; il les a animées d'un esprit dont la vie est toujours présente dans les leçons que font ses anciennes élèves aux écoles normales. Toutes le disent avec reconnaissance : il a été pour elles *le maître*; et sa mémoire a déjà reçu d'elles, dans le *Bulletin* de Fontenay, le plus pieux, le plus émouvant hommage. Sans qu'il y ait rien à ajouter, la *Revue* doit son hommage aussi à cet admirable professeur et pédagogue.

Car Melouzay eut vraiment tous les dons du professeur, et toutes les vertus. A de merveilleuses qualités natives il ajouta une culture forte et brillante, une vigoureuse discipline d'esprit, toutes les ressources d'un art d'enseignement que l'expérience enrichit et affermit jusqu'à la fin par un progrès continu. Nul mieux que lui ne sut se défendre contre la routine; aucun ne sut mieux se surveiller, se renouveler, ne pas vieillir. Il y appliqua toute l'ardeur d'une conscience attentive, scrupuleuse, tant il avait au plus profond de lui-même ce sentiment que le maître doit rester jeune. Et il fut jusqu'au bout un maître jeune, jeune d'esprit et de caractère. La nature lui rendait, il est vrai, la tâche plus aisée qu'à aucun autre; mais la volonté y eut sa part.

Il resta jusque dans la retraite, et dans la maladie même, spirituel et gai, bon enfant, boute-en-train et amuseur d'enfants. Sa verve était étourdissante.

Pourtant beaucoup ne l'ont pas connu ainsi : c'est par de tout autres qualités qu'il s'emparait de ses élèves. Et c'est un des traits les plus remarquables de son tempérament de professeur que ce contraste, je dis mal : cette harmonie entre des avantages si divers. De prime abord il ne donnait guère l'idée d'un maître paternel, et qui se plaît à déchaîner des rires d'enfants. Du maître il avait, avant tout, l'autorité. Quand il entrait dans une classe, avant qu'il eût rien dit, son attitude, sa démarche, son regard, le dessin accentué et très pur des lignes de son visage, tout en lui commandait, tout l'imposait au respect des moins respectueux, à la soumission des plus indociles. Mais cette autorité était celle de la pensée, qui sait prendre et gouverner de jeunes esprits, et que révélaient bientôt la distinction, la force, la maîtrise de la parole. Ses leçons étaient vraiment magistrales, par le fond solide du savoir, par l'ordonnance méthodique de la composition, par la beauté de l'expression. Les témoignages les plus divers sont unanimes, ceux d'hier et ceux d'il y a quarante ans : « On était ébloui, subjugué, ravi, conquis à l'histoire et au professeur d'histoire ». Dans cet enseignement, redouté des élèves, souvent si touffu et si compact, il mettait la lumière, le mouvement, la chaleur. De grandes idées, des divisions nettes éclairaient tout; l'élan de son esprit animait tout et faisait revivre les personnages et les siècles. Il en évoquait la vie soit en des anecdotes pittoresques, bien choisies, qu'il contait à ravir, soit en des tableaux saisissants où ressuscitait tout le drame d'une crise sociale. Et l'ardeur de ses convictions, réfléchies autant que fortes, gagnait la conviction des élèves aux sentiments qui lui étaient chers, amour de la patrie, amour du peuple et du bien public. Suivant lui, l'histoire la plus critique et la plus vraie enseigne « à chaque enfant de France qu'il est l'héritier d'un des plus beaux noms d'hommes qui ait jamais été porté, le nom de Français. » Des formules résumaient l'essentiel, de ces formules qu'on n'oublie pas. Tels de ses sommaires étaient de petits chefs-d'œuvre. Il savait écrire et il est profondément regrettable qu'il n'ait presque rien écrit pour le

public. Mais surtout il savait parler, avec l'aisance qui conduit sans effort et soutient l'allure des phrases les plus chargées d'idées, avec la concision vigoureuse qui dit tout sans rien dire de trop, avec les nuances de ton et d'accent qui captivent l'attention. Il était né orateur : il avait l'éloquence du professeur. « Je le revois encore, dit un des élèves du début de sa carrière, tel qu'il était à l'époque lointaine de la fin de l'Empire, un peu avant la guerre : maigre, pâle, des cheveux d'un noir de jais, des yeux ardents, marchant en parlant, avec toute sa fougue et toute sa maîtrise. Chacune de ses leçons était attendue et écoutée avec enthousiasme. L'éloquence de sa parole, l'envolée de sa pensée quand il avait à flétrir quelque atteinte à la liberté nous transportaient tous. »

En même temps il était bon comme un professeur doit l'être, d'une bonté vraie, profonde, que cachait mal la sévérité apparente du premier abord, que révélaient bientôt un mot familier et encourageant, une amicale plaisanterie, qui se livrait enfin dans l'abandon de causeries plus intimes. Ceux-là en savent tout le prix et toute la douceur que la vie a rapprochés de lui, et qui ont trouvé en leur ancien maître le plus dévoué directeur d'études ou de carrière, l'ami le plus sûr, le plus délicat, le plus tendre.

Du professeur, Melouzay avait encore la conscience, mais à un degré incomparable. Conscience impeccable, obstinée, intransigeante, qui ne connut jamais ni défaillance ni compromission. Le moindre soupçon le rendait ombrageux, intraitable en la rigidité de sa droiture. Et il était très sévère pour lui-même, dans sa tâche professionnelle : « Toute obligation imposée à l'élève, disait-il, oblige le maître. Fait-il écrire? Il faut qu'il lise. Fait-il lire? Il faut qu'il contrôle. Fait-il parler? Il faut qu'il écoute. Fait-il penser? Il faut qu'il guide.... Il doit être maître de sa conscience pour diriger la conscience de ses élèves. »

Il a semblé, à quelques-uns, que Melouzay n'avait pas occupé les fonctions où il aurait donné toute la mesure de sa valeur. Il est certain que l'éclat de sa carrière universitaire a été au-dessous de son mérite. C'est Michelet lui-même qui, émerveillé de son examen de baccalauréat auquel il avait assisté, l'avait, sans se faire connaître, engagé à se consacrer à l'histoire. Après un

brillant succès d'agrégation, Melouzay paraissait destiné à l'enseignement supérieur. Le doctorat l'aurait conduit un jour ou l'autre à la Sorbonne ou à de hautes fonctions administratives. Au témoignage d'un de ses collègues et amis, « c'est volontairement qu'il renonça aux recherches originales »; il se donna tout entier à la tâche qui l'attirait comme un apostolat. En tous cas, l'Université aurait pu faire de lui un Inspecteur général. Il aurait suffi sans doute qu'il consentît à quelques démarches au moment où on le mit sur les rangs. Ce serait le mal connaître que de croire qu'il en fût capable. Sa conscience avait horreur de ces avances au pouvoir, de ces postures de candidat. Sa parole savait être hautaine et rude pour ceux qui oubliaient ou ignoraient à quel point il était jaloux de son indépendance. Ceux-là le connaissent qui ont vu de près ce qu'il a refusé, et comment. Il a fallu lui faire violence pour le décorer : ou plutôt il a fallu une première fois s'incliner devant sa résistance inflexible. La volonté du ministre Paul Bert, qui tenait à le prendre comme chef de cabinet, dut céder aussi aux scrupules du professeur qui tint à rester professeur.

Pourtant il n'est pas vrai qu'il n'ait pas rempli sa destinée. Les hommes comme lui font ce qu'ils ont à faire en quelque poste qu'on les place ou qu'ils veuillent rester. Ils donnent leur mesure, qui se mesure aux bienfaits qu'ils répandent. Melouzay a prodigué les siens. Il convient toutefois de rappeler qu'il a représenté ses collègues au Conseil supérieur au lendemain de la réorganisation de ce grand corps, et au moment d'une grande réforme de l'enseignement. Il a été membre de nombreuses commissions, en particulier de celle des bourses et de celle des bibliothèques. Partout il a été, non seulement un conseiller clairvoyant et d'une rare compétence, mais l'honnête homme, l'homme intègre dont la délicate bonté comprenait toutes les peines surtout celles des humbles, et dont le courage ne cédait ni aux habiles ni aux puissants.

Mais, il y faut revenir, il s'est plu par-dessus tout à *faire sa classe*. Ces mots prenaient dans sa bouche un sens très haut, une dignité singulière. Il savait admirablement le « métier », et il était toujours supérieur au métier. Il savait faire une leçon, mais aussi l'interrompre à propos, pour donner du répit aux élèves,

par des questions, par une courte causerie, par une lecture. C'était un régal de l'entendre lire; mais avec quel art il posait les questions! celles qui ne permettent pas à l'élève d'échapper, et qui lui permettent ou le forcent de montrer tout ce qu'il sait, de trouver tout ce qu'il peut trouver. Et ce maître de forte discipline, à qui on n'échappait pas, était aussi un éveilleur d'esprits. Non seulement il était scrupuleux à respecter tous les germes ou promesses d'originalité, mais il refusait aux trop dociles les directions qu'ils réclament et qui tiennent la personnalité en lisières. Tout cela a été dit, fort bien dit par ses élèves de Fontenay qui lui étaient si chères et qui l'ont si bien compris. Je renvoie le lecteur à leur *Bulletin* de janvier 1909, et je lui emprunte, pour conclure, quelques lignes où Melouzay définit lui-même sa pédagogie.

« Voilà la véritable et principale action du maître : qu'il n'oublie jamais que ses actes, sa parole, sa tenue ont pour témoins des hommes ou des jeunes gens qui doivent apprendre de lui comment pense, parle, agit un honnête homme, un maître... L'élève est comme la conscience du maître : il est le miroir de ses qualités et de ses défauts. Quelle que soit l'originalité du maître, il est indiscutable que malgré lui, à tout moment, il retrouve en lui quelque souvenir, quelque tradition de l'enseignement qu'il a reçu. Cette seconde mémoire de l'enseignement qu'on a reçu est la récompense ou le châtiment du maître. En s'inspirant des exemples reçus, le maître songera qu'à son tour il sera pris pour modèle. »

Cette page en fait désirer d'autres, et je crois savoir qu'il y en a d'autres, d'une aussi haute inspiration, et qui entrent dans le détail de sa méthode. J'exprime, de tout cœur, le souhait que l'on puisse nous donner un jour la pédagogie de Melouzay.

CHARLES CHABOT.

La Pédagogie au Congrès d'Arlon.

J'aurais mauvaise grâce à nier l'intérêt pédagogique qu'a éveillé le congrès d'Arlon pour l'extension et la culture de la langue française; j'aurais plus mauvaise grâce, après la part que j'y pris, à en louer l'organisation, les travaux et les effets. Pourtant il serait fâcheux qu'on renonçât à en dégager la signification pour les hommes d'enseignement. Ceux-ci auraient tort de rester étrangers et, qui pis est, indifférents à un mouvement en l'honneur de notre langue. Car s'il est important d'étudier et de perfectionner les méthodes à l'aide desquelles elle s'apprend, il l'est autant d'étendre son champ d'action, de lui conquérir des adeptes en dehors des terres où elle se parle communément, et ce n'est point un paradoxe de soutenir que le résultat des observations, faites au delà de ces frontières, offre du prix pour nos pédagogues. Outre que beaucoup d'entre eux voient augmenter chaque année leur clientèle étrangère, qu'ils préparent aussi des maîtres de français, destinés à l'expatriation, il n'y a nul inconvénient à ce qu'ils fassent leur profit des avertissements qu'on leur donne de Russie, de Budapest ou des États-Unis. A une langue mondiale il convient de demander si l'on ne peut appliquer des méthodes d'enseignement, s'adaptant plus ou moins rigoureusement aux besoins variés de tout l'univers.

Parmi la quinzaine de rapports [1], lus et discutés à Arlon, dans la section de pédagogie du Congrès, il est significatif qu'une bonne moitié soit due à des maîtres non-français. Ceux-ci, qu'ils soient Belges ou Luxembourgeois, offrent peut-être l'avantage d'être familiarisés avec des difficultés de l'enseignement de notre langue, qui échappent forcément à l'attention de leurs collègues de France; cela leur vaut un supplément d'expérience, qui com-

1. Voyez le volume des *Actes et Rapports*, publié chez l'éditeur Champion, à Paris (in-8°, 1909).

pense en une certaine mesure l'infériorité trop certaine où ils sont à d'autres égards [1]. Qu'il s'agisse, en effet, des règles de la prononciation, de la méthode grammaticale, du choix des auteurs expliqués, en Belgique, en Suisse ou à Luxembourg on ne pense pas toujours comme à Paris.

Le choix des auteurs avait déjà préoccupé les premiers adhérents de la Fédération, réunis en Congrès, à Liège, en 1905, et la presse française s'était alors faite l'écho complaisant de certaines irritations, provoquées par une note de M. S. Reinach, proposant de substituer les classiques du XVIIIe siècle à ceux du XVIIe. A Arlon, nouveau débat, presque aussi passionné. M. Hansen, professeur au gymnase de Diekirch, est venu défendre cette doctrine que les écrivains du XIXe siècle étaient, dans les pays bilingues, plus propres que les écrivains classiques à éveiller le sentiment littéraire. Il reprend pour compte les arguments de M. Reinach, lorsqu'il s'agit d'écarter nos grands classiques du XVIIe siècle (mentalité différente de la nôtre, archaïsmes, etc.); mais il n'en tire pas la même conclusion, favorable au siècle de Voltaire : « Prétendre, dit-il, que tout le bon français est dans Voltaire, c'est dénier aux Français le don de l'évocation plastique, le don du pittoresque, qui permet de donner non pas une définition froide et incolore, une notation pour ainsi dire algébrique, mais une chaude et vivante image; c'est ne voir dans la phrase que le développement idéal d'une ligne, le mouvement d'un contour : c'est traiter le mot non comme une forme concrète, valant par soi, mais comme un simple signe; c'est réduire le style à l'emploi d'un enregistreur d'abstractions, d'un instrument d'analyse sans valeur esthétique. »

L'objection est de grand poids; elle avait déjà été formulée, quoique dans des termes dissemblables, par M. G. Lanson, qui, dès 1893, plaidait la cause du XIXe siècle dans la *Revue Universitaire* et qui, en 1905, dans la *Revue Bleue*, prenait texte des critiques de M. Reinach pour introduire un amendement en faveur des écrivains du siècle passé : « Entre les avocats du XVIIe siècle et ceux du XVIIIe siècle, écrivait l'éminent profes-

1. J'ai fait des constatations analogues dans *l'Opinion*, n° du 13 mars 1909, p. 324.

seur, cité d'ailleurs par M. Hansen, je conclus pour le XIXe, qui me paraît devoir être dès aujourd'hui l'objet principal des études littéraires. » Car l'enseignement doit être une préparation à la vie; il comporte un « utilitarisme intellectuel » dont nous n'avons pas, nous pédagogues, le droit de nous désintéresser; et « les idées directrices et vitales de la société contemporaine », qui s'imposent à l'attention des élèves, « comment les leur faire mieux connaître que par les chefs-d'œuvre de la littérature contemporaine, qui les ont parfois faites et toujours reflétées? »

Il n'est évidemment que de s'entendre, quoique je prévoie et redoute, pour ma part, une objection dont MM. Lanson et Hansen me semblent faire trop bon marché, et c'est celle-ci : la première moitié du XIXe siècle, en littérature, est surtout une réaction contre le XVIIIe siècle; or nos institutions dérivent du siècle de la philosophie sans lequel nous n'aurions connu ni le gouvernement représentatif ni le progrès social dont nous sommes si légitimement fiers, et pour la connaissance de quoi Montesquieu, Voltaire et Rousseau servent plus utilement les desseins de l'enseignement que Chateaubriand, Lamartine et Lamennais. A moins donc d'amputations douloureuses et difficiles dans la littérature romantique, il est à craindre qu'on y puise des leçons de *modernisme* beaucoup plus suspectes que celles que nous donnent, à toutes les pages de leurs livres, les maîtres de la pensée française au XVIIIe siècle.

Au surplus, ce n'est pas sur ce terrain glissant que s'attarde et nous conduit M. Hansen; il a conscience des difficultés particulières de sa tâche, s'adressant à des « Français de lisière », étrangers à la tradition classique, communiant au contraire sans grande peine avec l'âme romantique; il constate que ses élèves, qu'il nous dit avoir toujours été de glace devant les chefs-d'œuvre du XVIIe siècle français, vibrent aussitôt qu'on les initie au lyrisme exalté et au dramatisme poignant des écrivains de 1830. Lui-même confesse avoir passé par ces sentiments antithétiques, et il n'y a rien à y redire, lorsqu'il écrit : « Il est indéniable que nos élèves ont un tour d'imagination germanique, et qu'il serait imprudent, par conséquent, de vouloir exciter leur enthousiasme sur ce que la littérature française a de plus opposé à leur penchant intime. » Voilà pour le fond. Et voici pour la forme : « Avant d'enseigner aux

élèves les raffinements du style, il faut les familiariser avec les vastes et inépuisables ressources d'une langue où sont captées les forces frémissantes d'une nation entière, où se reflètent toutes les faces de la nature et où chante le rythme haletant de la vie ». M. Reinach invoque et loue (et aussi M. Yves Guyot en 1908) la simplicité admirable de la prose du XVIIIe siècle. Mais combien cette simplicité est savante ! C'est « une qualité que celui-là seul est à même d'apprécier et d'acquérir, qui connaît toutes les richesses de la palette, toute l'étendue du clavier ». Enfin les grands prosateurs du XIXe siècle (car c'est surtout d'eux qu'il s'agit) nous offrent « un style d'un réalisme pittoresque et familier » approprié aux besoins pratiques de l'élève et abrégeant l'inévitable circuit entre sa propre conscience et celle des hommes de son temps.

Cependant nous avons nommé M. Yves Guyot. Le savant économiste, qui n'avait pu venir à Arlon, envoya une note, où il donnait les raisons de sa préférence pour les auteurs du XVIIIe siècle : « Il importe, y est-il dit, que le professeur ramène toujours ses élèves au style concret et les préserve des artifices comme les antithèses, des vocables pris pour des choses, des métaphores mises à la place des arguments, des mots vides et sonores dont le romantisme a abusé. »

On voit combien allègrement M. Guyot brûle ce qu'adore M. Hansen. Mais on peut remarquer que ce dernier n'entend point imposer à tout le monde des prédilections qu'il justifie abondamment. Le grand-duché de Luxembourg est, il faut le répéter, dans des conditions linguistiques tout à fait particulières. Allemand de patois, il a deux langues littéraires, celle de Paris et celle de Berlin. Toutefois la première y exerce un attrait indéniable sur la grande majorité des nationaux instruits, ce qui, outre des causes historiques, tient à leur antipathie très peu dissimulée pour les Prussiens, dont ils redoutent la domination politique, estimant qu'il leur suffit, grâce au *Zollverein*, de connaître les bienfaits de leur hégémonie économique. On peut faire une autre remarque : c'est que M. Yves Guyot nous offre la théorie et M. Hansen la pratique. Un professeur de lycée — c'est le cas de M. Hansen — qui a charge de meubler de notions littéraires la dure tête de petits Germains de frontière connaît des

angoisses, qu'ignorera toujours un sociologue, confortablement assis dans son cabinet de travail. Surtout il sera conduit (réflexion ou instinct, il n'importe) par l'analogie profonde et intime des deux poésies, celle d'outre-Rhin et celle de 1830, à aiguiller de préférence son attention vers un art, conférant à l'imprécision des sentiments, à l'individualisme de la pensée et à la luxuriante nouveauté du langage une force d'attirance qu'à part le seul Jean-Jacques, ignora toujours, et eût négligée, le siècle de Voltaire. Et n'est-ce pas ce qu'anticipativement, avec l'étonnante intuition qu'il a eue de tant de choses, M. Anatole France avait déjà exprimé, lorsqu'il écrivait que les Jeunes-France « faisaient passer dans la littérature française, naturellement raisonnable et raisonneuse, un peu du vague heureux qui fait que la poésie des races germaniques retentit indéfiniment dans les âmes[1] ».

Au surplus l'influence du romantisme français est encore constatée par M. Huszár dans un rapport lu au congrès d'Arlon. Toute la littérature hongroise des cinquante dernières années l'a subie docilement; il n'en faut pas davantage pour justifier la préférence accordée à ces écrivains dans l'enseignement de notre langue, non seulement en Allemagne et en Hongrie, mais, c'est mon humble avis, dans les pays slaves et scandinaves. D'autre part, je ne m'étonne pas qu'un professeur français, enseignant en Angleterre, ait cru pouvoir s'associer aux protestations élevées, au cours de ce passionnant débat, en faveur des écrivains classiques. C'est qu'il se plaçait au point de vue des intérêts et des prédilections de ce pays traditionnaliste, où les juges portent des perruques et où les mots s'écrivent, pour la plupart, comme il y a trois cents ans. Nos classiques, comme ceux de la Grèce et de Rome, y gardent aisément leur prestige et peuvent encore y prodiguer leurs bienfaits.

Voilà donc un premier effet des contacts auxquels a donné lieu le congrès d'Arlon. Il a révélé à maint pédagogue la nécessité

1. *Vie littéraire*, II, 263. Mais reste à savoir si, dans le rôle éducatif qu'il nous plaît d'assigner au français, il ne serait pas de sage politique de faire la part des éléments rationnels et des vertus de discipline inclus dans la culture classique. En ce sens l'enseignement de notre langue serait un utile correctif et, comme dit M. Barrès quelque part, les « belles précisions » dont elle est prodigue aux XVIIe et XVIIIe siècles, guériraient ces sauvageons du vague germanique.

d'orientations variant suivant les lieux, les temps et surtout l'humeur de la race à laquelle on enseigne le français. J'ajouterai que mes propres observations, en ce qui concerne la Flandre et les Pays-Bas, m'ont convaincu de la justesse des remarques faites par M. Hansen, de même qu'au cours de pérégrinations en Hongrie et dans les pays balkaniques, j'ai appris à juger avec moins de sévérité la méthode Berlitz, cette *vulgarisation* intentionnelle et efficace de la méthode directe.

Car une seconde question se pose maintenant, non moins essentielle que celle relative au choix des auteurs. S'il y a plusieurs littératures françaises, dont le goût s'imposèra alternativement aux nations étrangères, il y a aussi plusieurs langues françaises, qu'il conviendra de leur enseigner.

Dans un passage fameux de son *Vokalismus des Vülgärlateins*[1], Schuchardt distingue plusieurs latins que parlait un Romain suivant qu'il s'entretenait avec ses esclaves des achats nécessités par l'ordonnance d'un festin, ou qu'il invitait par lettre un ami à sa villa, ou encore qu'il composait une ode en l'honneur d'une femme aimée. Sans aller jusqu'à admettre des distinctions aussi rigoureuses, on peut concéder à ce savant que le choix des mots et le tour des phrases, dont usait un Romain cultivé, variaient quelque peu avec le besoin auquel ils correspondaient, et ajouter qu'il en va de même pour l'emploi que nous faisons de notre langue, à plus forte raison pour celui qui s'indique à des étrangers.

Le français a beau être une langue dont l'unité grammaticale et lexicologique semble avoir été réalisée dès le milieu du XVIIe siècle, c'est-à-dire dès l'époque où des tendances centralisatrices se manifestent dans les littératures provinciales qui, dans l'ordre chronologique, ont le pas sur celle de l'Ile-de-France; il n'en a pas moins subi les influences successives ou simultanées de ces humbles parlers régionaux, dont il a peu à peu refoulé, puis anéanti la culture indépendante; il a reçu également l'empreinte d'autres civilisations, notamment au XVIe et au XVIIIe siècles, et son expansion n'a pu s'accomplir sans des retouches et des altérations qui sont très imparfaitement rendues sensibles par les

1. I, p. 40.

écrivains d'origine étrangère, car elles affectent surtout la langue parlée. Cela est vrai de sa syntaxe, qui peut différer dans ses portions les plus délicates, suivant les complications ou les raffinements auxquels s'assouplit malaisément le cerveau d'un non-indigène. Tel étranger est satisfait de former correctement les phrases banales du commerce le plus vulgaire ; tel autre rêve de posséder les élégances difficiles d'un langage de bonne société. Il y a des salons en Orient, comme à Londres ou à Vienne, où l'on parle un français nuancé ; mais pour un de ces coins, délicieux comme des oasis intellectuelles, que d'échoppes, de bureaux, de logis où se charabie un idiome étrange, suprême ambition du calicot et du garçon d'hôtel et de café ! Que de parlers mixtes, à consonnances inquiétantes, que des étudiants ou des commis anglo-saxons, slaves ou sud-américains transportent jusqu'au cœur de la France, quitte à éveiller la surprise et même à provoquer le rire superficiel !

Encore est-il désirable que ces humbles porteurs de la parole française aient une certaine teinture grammaticale de la langue où ils s'essaient gauchement; et les cours de notre langue, institués par exemple à Gand et à Anvers pour les bonnes et les ouvriers manuels, à Vienne et à Budapest pour les employés de commerce, ne peuvent rester totalement étrangers à un enseignement méthodique; la meilleure préparation qu'on puisse donner jusqu'à nouvel ordre à cet enseignement, confié souvent à des non-professionnels recrutés au petit bonheur, me paraît être celle que nous offrent les cours de l'Alliance française et ceux d'institutions analogues.

Ces cours, tels qu'ils sont professés à Nancy, ont été à Arlon l'objet d'un rapport circonstancié de MM. Lespine et Laurent. A parler plus exactement, ces messieurs ont fait une étude attentive des examens auxquels peuvent conduire de tels cours, destinés particulièrement aux étrangers et qui se sont multipliés d'une façon étonnante en ces dernières années [1].

1. On peut obtenir les diplômes de Nancy sans aucune assiduité à des cours déterminés, suivis là ou ailleurs. On saisit tout de suite l'avantage d'une telle innovation. Un plus grand nombre de candidats peuvent se présenter; ils le peuvent dans des conditions qui leur facilitent l'accès de cette épreuve, au point que, malgré une apparence de paradoxe, MM. Lespine et Laurent ont pu écrire que les diplômes qu'on délivre à Nancy « ont

MM. Lespine et Laurent nous font d'abord connaître quelle est la clientèle ordinaire qui s'est constituée à Nancy. Elle comprend des « professeurs, maîtres de tous rangs, publics ou privés, employés à la correspondance des maisons de commerce, interprètes, lectrices ou gouvernantes, etc. », et elle est surtout attirée par l'espoir d'obtenir une attestation, plus ou moins solennelle, d'aptitudes professionnelles, facilitant à l'étranger un placement avantageux, procurant des leçons, etc. Le diplôme de Nancy est de deux degrés, et de même qu'il y a en Hollande (mais correspondant à des exigences supérieures) un examen A et un examen B, de même à Nancy on distingue entre le diplôme élémentaire et le diplôme supérieur. Chaque examen comporte deux épreuves, l'une écrite, l'autre orale. Mais, comme on l'imagine, c'est la difficulté proportionnelle de ces épreuves qui permet de ranger en deux catégories, et aussi de classer les candidats. A une composition très simple, lettre ou récit, imposée dans le premier examen, se substitue dans le second une composition française sur un sujet littéraire. De même, à l'oral, au lieu d'un texte facile qu'il s'agit de déchiffrer et de commenter, c'est une « lecture expliquée avec interrogation sur la littérature générale depuis le XVIIe siècle », à quoi le candidat est astreint devant les examinateurs ; de plus il subit une interrogation sur la grammaire française, l'histoire contemporaine et les institutions actuelles de la France.

Grâce au sérieux des épreuves imposées et à la notoriété des examinateurs, grâce aussi à une réclame intelligente (dans le *Bulletin de l'Alliance française*, répandu à 30 000 exemplaires et dans la presse régionale), grâce enfin à l'appât de quelques avantages honorifiques complémentaires, dont l'octroi d'une médaille de grand module après l'examen supérieur, le diplôme de Nancy a paru donner à des efforts souvent longs et laborieux une récompense suffisamment enviable pour qu'il se soit pré-

---

d'autant plus de valeur qu'il est plus facile à ceux qui en sont dignes de se les procurer ». En effet, nul ne pourra invoquer l'excuse d'un manque de temps et de ressources pour s'y préparer dans la forme où ils se délivrent ; les ignorants ou les incapables sont seuls exclus de leur bénéfice. Et ce que ne disent pas ces MM., c'est qu'ils travaillent admirablement à diminuer le nombre des maîtres ou maîtresses de français que les Anglais déclareraient *unskilled* ; il y a donc un double bienfait dans l'initiative qu'ils ont prise.

senté aux examens, depuis 1896, un total de 1 228 candidats, dont 891 ont été reçus. Ces candidats sont surtout des femmes, et leur nationalité varie peu; ils proviennent, pour la plupart, de l'Alsace-Lorraine et du grand-duché de Luxembourg. J'estime qu'il serait aisé, grâce à une publicité plus large et plus savante, d'étendre cette clientèle et, notamment, d'attirer à Nancy un grand nombre d'Allemands, qui désirent être placés dans des établissements publics ou privés, des Slaves, même des Orientaux. Pour cela il conviendrait de modifier, il est vrai, le caractère de l'institution, de lui donner une estampille officielle, analogue à celle des cours de vacances de l'Université de Liège. Ceux-ci doivent à des démarches gouvernementales d'avoir vu croître rapidement leur clientèle germanique. Des deux séries de leçons qui sont organisées, à Liège, en juillet et en août, la première est presque exclusivement consacrée aux étudiants hollandais, qui se préparent à l'examen d'État; on a eu pour ces derniers toute sorte d'attentions d'ailleurs justifiées; on s'est enquis de leur programme d'études; on a invité quelques professeurs des Pays-Bas à associer leur parole à celle des maîtres de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire de Belgique. On conçoit l'avantage qui en résulte pour les jeunes gens, qui reçoivent de la sorte une préparation directe et adéquate à des examens officiels d'où dépend leur carrière[1].

Comme on a pu s'en rendre compte, l'enseignement secondaire de la langue française a été, à Arlon, le principal objet des préoccupations et des débats dans la section pédagogique. Et il fallait s'y attendre. C'est entre douze et dix-huit ans que se marque le plus profondément l'empreinte scolaire; c'est l'élite de la jeunesse pensante et agissante qui reçoit l'enseignement des langues étrangères et qui en tire le meilleur profit. Ni l'âge ni le degré de culture, ni la condition sociale ne favorisent, chez le petit écolier, cette initiation difficile; chez l'étudiant elle devient tardive et malaisée pour d'autres raisons qu'il est superflu d'exposer.

---

1. Je ne puis discuter ici dans son ampleur cette question de l'*étatisme* appliqué à toutes les tentatives, si louables mais si mal coordonnées, que l'on a faites en faveur de la culture française à l'étranger. Je compte montrer moins de réserve dans un article destiné à *La Revue*.

On l'a d'ailleurs bien compris dans les écoles françaises d'Orient, qui sont avant tout des collèges; de même les créations à demi officielles de Bruxelles et de Salonique, destinées à propager la connaissance de la langue française, ont été inspirées par le même sentiment. M. Guyot, directeur de l'École française dans la capitale belge, n'a peut-être pas assez insisté sur cette considération, qui appuyait, plus que toutes les autres, l'initiative prise par une chambre de commerce, et qu'on pouvait tout d'abord juger superflue dans une ville où le français domine et où il existe déjà tant d'établissements d'instruction similaires. Ce n'est pas, en effet, assez dire que d'affirmer, comme il le fait dans son rapport, qu'une école française à l'étranger doit rester française et qu'elle doit être organisée selon les exigences du « positivisme naturaliste » de ce temps, c'est-à-dire qu'elle doit développer chez l'élève « un sens rassis de tout, une tendance universelle à la recherche et à la mesure exacte,... une curiosité, une sociabilité de plus en plus grandes des individus pour les individus et des nations pour les nations ». Sous peine de superfétation, surtout dans un tel milieu, j'estime qu'elle doit avoir le courage de se modeler plus rigoureusement sur les meilleures maisons d'enseignement secondaire de France et, dans son personnel plus encore que dans ses programmes, constituer un modèle enviable pour le pays où elle est fondée. C'est uniquement par là, par des patronages officiels et directs, par une sécurité matérielle bien établie, par une surveillance confiée, non à des hommes d'une bonne volonté aussi évidente que leur incompétence, mais à des spécialistes ayant conquis une notoriété scientifique et pédagogique, qu'elle réussira à s'imposer à l'attention respectueuse de l'étranger. Certes il est intéressant, comme M. Guyot le souligne dans son rapport, si noblement pensé, de s'adapter aux besoins du pays où l'on vit; l'enseignement du flamand et des travaux manuels n'est pas simple vétille à Bruxelles, pas plus d'ailleurs que la préférence dont les « études commerciales et modernes » ont été l'objet. Et pourtant je ne puis m'empêcher de regretter que cette préoccupation de se mesurer avec la concurrence indigène, et de la battre sur son propre terrain, n'ait pas été sacrifiée au désir d'une institution de haute intellectualité, dont ce n'est pas calomnier nos excellents

collèges officiels ou religieux, que de confesser l'absence dans la seconde ville française du monde en 1909.

On se serait attendu à trouver dans le volume du Congrès d'autres communications sur l'enseignement secondaire du français à l'étranger; il est certain qu'il y a là une lacune dont devront se soucier les organisateurs du troisième Congrès de la Fédération internationale. A l'ordre du jour de leurs assises ils devront inscrire la question des écoles françaises à l'étranger et, en la discutant en toute impartialité, ne pas négliger l'examen des opinions contradictoires auxquelles a donné lieu, dans la presse et même au Parlement, la situation actuelle des écoles d'Orient. Il est désirable que MM. Aulard, Charlot, etc., et leurs contradicteurs se trouvent face à face dans un congrès international, où l'unité foncière des tendances et des efforts triomphe, j'en suis sûr, de certaines antipathies et aussi de certains antagonismes d'ailleurs explicables. Faire le silence sur les points litigieux, ce n'est, en l'espèce, rien résoudre.

C'est encore à l'enseignement secondaire que se rapportent des communications de M. R. Gallet, professeur de rhétorique à l'athénée royal de Charleroi, et de M. Ch. Dulait. Mais je ne puis que les signaler au passage. M. Dulait se gausse agréablement d'un vœu formulé au précédent congrès de la Fédération. Quelqu'un y avait réclamé pour l'enseignement belge « des anthologies composées exclusivement d'extraits d'auteurs belges, depuis le livre de lecture des débutants jusqu'au choix de discours proposé à l'examen critique des rhétoriciens ». La thèse est, en effet, puérile; et dans l'ambition d'isoler ainsi un groupe d'écrivains de langue française, il n'y a pas qu'une méconnaissance regrettable de leurs obligations envers la France, il y a tout le péril d'un nationalisme mesquin et farouche, qui est vraiment hors de propos. Et quant à donner des chaires professorales à des hommes de lettres, simplement parce qu'ils tiennent une plume, c'est une fantaisie qu'on s'étonne de devoir combattre. Il serait, en tout cas, plaisant qu'un pays, où les pouvoirs se montrèrent longtemps hostiles avec système à la production littéraire, versât maintenant dans l'excès opposé et instaurât une nouvelle sorte de favoritisme, là où les intérêts supérieurs d'un grand service national exigent qu'on s'adresse aux plus capables.

M. Gallet déplore, lui, l'élocution imparfaite et le mauvais style des élèves des athénées et collèges ; il les attribue non seulement à la brièveté du temps (trois heures par semaine) concédé à l'étude de notre langue dans ces établissements, mais aussi à une application inintelligente des règles officielles, notamment en ce qui concerne « les exercices d'élocution et de mémoire, les travaux de style, l'explication des morceaux et des auteurs ». Il donne d'excellents conseils sur tout cela, et il y aurait intérêt à rapprocher ce que lui dicte une expérience déjà longue de communications de Mme Christiane et de M. Jean Blaize sur la diction française, comme on aurait tort de négliger, malgré leur ton acerbe et même discourtois, les observations de M. Rodde sur le français parlé en Belgique. Mais on comprendra que je ne m'exagère pas la portée pédagogique de toute cette série de rapports ; ils ont été écoutés avec une vive attention dans un pays où l'on est conscient des défectuosités du français parlé, plus conscient peut-être que dans certaines provinces de la France, qui ne laissent rien à envier aux Belges — ceci soit dit sans excès d'ironie — sous le rapport de l'élocution et du style.

L'étude de la phonétique a soulevé récemment un ardent débat à la tribune du congrès parisien des professeurs de langues vivantes ; elle avait été le sujet de deux rapports très documentés de MM. Cohen et Grégoire au congrès d'Arlon. Elle a une incontestable importance ; et celui qui a assisté, comme c'est mon cas, à des cours élémentaires de français dans des pays étrangers où l'on parle des langues appartenant à d'autres familles, par exemple le turc ou le hongrois, devient inévitablement attentif aux difficultés d'émission des sons de notre idiome, dont triomphent déjà avec tant de peine des Grecs, des Slaves et des Germains.

M. Cohen donne à ce sujet d'excellentes indications. Il entend qu'on explique des phonèmes et non des lettres, qu'on opère un classement physiologique des sons, qu'on en expose le mécanisme producteur soit à l'aide d'appareils très simples, parfois d'un miroir, soit par la simple observation des lèvres, ou par tout autre procédé à la portée de tous les maîtres. Qu'après cela ceux-ci se donnent la juste peine d'étudier les parlers locaux ou les langues étrangères dont usent leurs élèves, qu'ils y relèvent les

divergences avec le français dans la formation des sons, qu'ils signalent ces divergences sans se lasser, et ils auront rendu un notable service à l'enseignement du français. De même M. Grégoire est excellemment inspiré lorsque, dans son rapport, il attire l'attention sur « les défauts de la parole, si fréquents dans le monde des écoliers et même dans celui des collégiens », et indique les meilleurs moyens d'y remédier. Après M. Rouma [1] il nous montre le gouvernement hongrois devançant tous les pays occidentaux et organisant un enseignement complet de l'orthophonie, dont le français tirera sa part de bénéfice.

J'ai gardé pour la fin un lumineux rapport de M. Friedel, archiviste-bibliothécaire du Musée Pédagogique, à Paris. C'est peut-être le morceau capital du volume, du moins si l'on n'entend y récolter que la moisson pédagogique qu'il nous offre. Pourtant il faut constater qu'il s'adresse en apparence aussi favorablement aux propagateurs d'autres langues qu'aux défenseurs de la nôtre. Qui dit « échange d'assistants [2] » dit réciprocité de service. Sous-entendons, si vous le voulez bien, que le français donne plus qu'il ne reçoit et qu'en conséquence ces entrecroisements sont profitables à notre culture : il n'est besoin d'autre justification pour insister sur l'exposé de M. Friedel.

Celui-ci fait l'historique de l'institution des assistants et marque sa progression, dont il n'y a guère que du bien à dire. Après un essai heureux dans les écoles normales d'intitutrices, on étendit la mesure à l'enseignement secondaire, où elle a déjà donné de bons résultats. Une série de conventions signées entre la France, d'une part, et, de l'autre, l'Angleterre, l'Écosse, la Prusse, l'Autriche et la Saxe, ont permis, depuis 1901, de multiplier les échanges, et bientôt, ce sera le tour de la Bavière, de l'Italie et de l'Espagne [3]. Je n'ai pas à décrire ici une organisation

---

1. Voyez le livre de M. Rouma, *La parole et les troubles de la parole*, et de M. Grégoire une brochure très substantielle, *Les Vices de la parole* (Paris, Champion).

2. Et aussi « échange international des élèves », sur quoi rapporta au même congrès M. Leblond.

3. Une autre omission que je regrette à Arlon, c'est celle de l'étude des rapports intellectuels noués entre l'Italie et l'Espagne, d'une part, et la France, de l'autre. Au prochain congrès, sans parler des fécondes et actives initiatives de nos collègues de Bordeaux, il faut espérer qu'on verra et

que connaissent tous les lecteurs de la *Revue*; il serait prématuré d'en esquisser la philosophie, bien qu'on puisse dire qu'en créant des sympathies individuelles, en dissipant certains malentendus et en améliorant l'enseignement oral de notre langue, elle tend à ces mêmes fins qui ont déterminé tout l'effort des congressistes d'Arlon.

Constatons, enfin, que par le patronage des étudiants étrangers, sur lequel M. P. Mellon a fait un rapport qui échappe à notre compétence, on a abordé, mais de biais, à Arlon, les problèmes de l'enseignement supérieur pour autant que la propagande en faveur de notre langue y soit impliquée. Le jour où l'institution du lectorat de français dans les universités sera réglementée uniformément en Allemagne, en Autriche et dans les pays scandinaves, on sera en mesure d'en tirer meilleur parti en France, donc d'exprimer des vues générales à son sujet[1]; je ne crois pas me méprendre en lui attribuant une importance supérieure à celle de la fonction d'assistant dans les gymnases et collèges; un plus long séjour, une autorité appuyée sur un savoir plus étendu, consacrée par un titre officiel et canalisée dans des sphères plus favorables, des moyens d'action et une indépendance qui sont refusés à l'assistant, n'est-ce pas autant d'avantages appréciables dont jouit le lecteur de français à l'étranger? A lui d'en user, s'il le veut bien, au mieux de notre propagande.

*
* *

La méthode analytique nous était imposée par la complexité même de notre sujet et par la variété des points de vue auxquels aboutit la propagande française, en ce qu'elle a de didactique, c'est-à-dire de permanent et peut-être de plus solidement fondé. Dégagée des préoccupations politiques, épurée si j'ose dire, elle ne se manifeste qu'avec plus de liberté et de force. C'est ce qui

---

entendra les fondateurs des Instituts français de Florence et de Madrid, MM. Julien Luchaire et H. Mérimée.

1. M. Friedel en a dit plus qu'il n'était nécessaire pour nous convaincre de l'intérêt qu'il porte à l'institution. Nous est avis qu'il devrait d'abord négocier avec la Belgique et la Suisse qui ont sur la France, dans l'occurrence, l'avantage d'une sorte de droit d'aînesse.

y a rallié tant d'étrangers, Belges, Luxembourgeois et même Suisses, à Liège et à Arlon.

Pourtant quelques constatations synthétiques sont permises, en guise de conclusion :

1° On a vu que tous les degrés de l'enseignement se prêtent à un travail de pénétration, qui affecte diversement les intelligences, mais n'en néglige aucune. Depuis les premiers balbutiements de l'enfance, et aussi ces leçons grossières et sommaires dont se contente l'homme inculte, jusqu'à la haute et délicate initiation littéraire, il n'est nulle communication intellectuelle qui lui soit interdite. Toutefois c'est l'instruction secondaire, sur quoi doit porter l'effort principal des maîtres. Ceux-ci ne peuvent se désintéresser des résultats les plus récents de la science, et l'application des derniers procédés de la notation phonétique servira utilement leur dessein, de même qu'ils auront, en pays étranger, à s'appliquer à l'art de la diction, trop négligé jusqu'ici dans les collèges.

2° La propagande directe devra, de plus en plus, se doubler d'une propagande indirecte, dont il serait prématuré de vouloir d'ores et déjà fixer les bornes. Le journal (dont il a été question à Arlon dans un rapport mal compris et point défendu), les conférences, les représentations, mais aussi les sociétés amicales, les échanges d'assistants et d'enfants, le patronage des étudiants étrangers, l'abaissement des tarifs postaux (sujet d'un rapport de M. Dumont), tout cela a son importance pédagogique et prolonge l'école dans la rue, dans la maison, au sein même des humbles plaisirs des foules étrangères, rassure et gagne les familles dont on instruit les enfants, crée une atmosphère *française* dans la plus large acception du mot. Le sentiment reprend ici ses droits, tandis que les voies rationnelles restent seules — ou à peu près — ouvertes au didactisme.

3° Il m'a paru indiqué de faire çà et là de rapides allusions à une organisation meilleure d'institutions et de créations multiples et diverses, qui toutes se rattachent au même espoir, puisqu'elles contribuent à généraliser la connaissance du français. Je compte insister ailleurs sur l'utilité que présenterait une sorte de centralisation, dont les écoles françaises à l'étranger recueilleraient le bénéfice, sans qu'on fût contraint de sacrifier pour cela ce qu'elles

doivent d'aisance et de souplesse à la diversité des croyances, des méthodes, des patronages et aussi des maîtres et des élèves. Qu'il me suffise d'avoir, en marge de cette modeste étude, fait sentir discrètement les fâcheux effets d'une dispersion, parfois d'une incohérence, dont je sais, mieux que quiconque, les généreuses et sérieuses excuses. Mais la satisfaction d'un sentiment intime et profond exigeait que ce fût là mon dernier mot.

M. Wilmotte.

Jean de Lamarck.

Le dimanche 13 juin a eu lieu, au Muséum d'histoire naturelle, l'inauguration du monument élevé à la mémoire de Jean de Lamarck.

Nous croyons être agréable à nos lecteurs qui s'intéressent à l'étude des questions scientifiques en publiant ci-après le texte complet du remarquable discours prononcé par M. Edmond Perrier, Directeur du Muséum.

Pour avoir rendu vraisemblable, à force d'arguments patiemment et habilement rassemblés, l'idée que les ressources de forces et de substances de notre globe ont eu la puissance de créer l'infinie variété des formes vivantes, et de maintenir séparées leurs lignées durant de longues suites de générations, Charles Darwin eut en Angleterre des funérailles nationales et fut inhumé à Westminster; dans quelques jours, l'Université de Cambridge fêtera en grande pompe le centième anniversaire de la naissance de son glorieux élève. Par une remarquable coïncidence, cette même année 1909 est aussi le centième anniversaire de la publication d'une œuvre française capitale : la *Philosophie zoologique*, où Jean de Lamarck proclama que les êtres vivants sont l'œuvre graduelle de la Nature; qu'après avoir formé les plus simples d'entre eux, elle a su les modifier, les compliquer, suivant les temps et les lieux, et que le corps humain lui-même, en tant que forme matérielle, a été soumis aux lois qui ont dominé cette grandiose évolution. Déjà il appuie sur des arguments particulièrement pénétrants et qui sont demeurés debout, après cent ans écoulés, cette doctrine, si neuve, si puissante, si haute, désormais si magnifiquement victorieuse; mais les esprits ne sont pas encore prêts pour de telles audaces.

Sans doute, au siècle suivant, l'œuvre analogue de Darwin ne triomphera pas d'un seul coup; à côté d'un indescriptible

enthousiasme, elle suscitera d'ardentes critiques, mais elle ne laissera personne indifférent; chacun voudra la connaître, la discuter, elle pénétrera jusque dans les masses, elle s'emparera de la politique, créera des formes de langage particulières; quelques-uns tenteront même d'édifier sur ses principes une théorie nouvelle du progrès et d'en dégager une sorte de morale scientifique. L'œuvre de Lamarck ne s'est pas développée au milieu de ces bruits de bataille; presque tous ses contemporains l'ont ignorée; si quelques-uns prirent la peine de la lire, ce fut dans un sentiment d'ironique curiosité et pour la couvrir de sarcasmes; les plus indulgents la considéraient comme un égarement qu'il fallait pardonner à un savant solitaire, à un incorrigible rêveur, en raison de ses grands travaux de détail et du nombre inouï des espèces inconnues avant lui qu'il avait nommées; cette œuvre de folie était l'ombre fâcheuse qui venait assombrir l'auréole de celui qu'on croyait flatter en l'appelant le Linné français et, jusqu'à l'âge de quatre-vingt-cinq ans, Lamarck vieillit découragé, aveugle, abandonné sauf de quelques amis comme Geoffroy Saint-Hilaire, de sa famille directe et surtout de sa fille Cornélie, touchante consolatrice qui berçait le vieillard désenchanté en évoquant pour lui le rêve d'une postérité admiratrice et reconnaissante.

Le rêve se réalise aujourd'hui. Avec un remarquable talent, le maître sculpteur Fagel a fixé dans le bronze la légende contée par Geoffroy Saint-Hilaire, et la statue qui se dressera désormais devant l'entrée principale du Muséum est un témoignage enthousiaste de l'admiration des savants des Deux-Mondes. La plupart ont répondu à l'appel des professeurs du Muséum par des lettres vibrantes, accompagnant l'offrande qu'ils adressaient à M. le professeur Joubin, auquel on ne saurait être trop reconnaissant du zèle qu'il a déployé pour le succès de cette œuvre de réparation; beaucoup — et à leur tête S. A. S. le prince Albert de Monaco, associé étranger de l'Académie des Sciences — ont tenu à ajouter par leur présence ici au prix d'une manifestation qui se double, pour notre pays, d'un mouvement de sympathie dont nous sommes à la fois très fiers et très touchés. Je les remercie au nom de l'Institut de France, auquel Lamarck a appartenu pendant près de quarante ans, au nom du Muséum, au nom des savants français qui

nous ont apporté leur concours. En acceptant de présider cette cérémonie, vous avez, monsieur le Président de la République, donné à la Science française et au Muséum une marque nouvelle et inoubliable de cette incessante bienveillance à laquelle se complaît votre esprit si hautement libéral et nous prions les représentants des souverains étrangers qui vous entourent, MM. les Membres du Gouvernement, du Parlement, du Conseil municipal de Paris et du Conseil général de la Seine qui sont ici, d'être assurés que nous attachons tout son prix à cette manifestation d'intérêt pour des Sciences dont les découvertes ont transformé les idées de l'homme sur sa place dans la Nature, son rôle dans le monde, ses devoirs envers lui-même et ont fourni des bases nouvelles à ses conceptions sociales.

Les progrès de la mentalité humaine ne semblent pas s'accomplir avec la lenteur uniforme et méthodique chère aux philosophes de l'harmonie et de l'ordre universels. A de longues somnolences succèdent de brusques réveils durant lesquels une sorte de tumultueuse fermentation agite les esprits les plus divers. La seconde moitié du XVIIIe siècle semble avoir été une de ces périodes d'efforts pour la conquête de conceptions nouvelles. Tandis qu'en politique le droit de tous les hommes à une égale indépendance s'oppose au droit divin d'un seul à la domination, une armée de philosophes scrute les dogmes intangibles; les littérateurs secouent le volontaire esclavage dans lequel leurs prédécesseurs du XVIIe tenaient enchaînée leur fantaisie et, pendant que se prépare la chute du trône de France, Lavoisier crée une chimie nouvelle, Laplace publie son *Exposition du Système du monde*, Carnot pose les bases de la *Théorie mécanique de la chaleur* qui va faire crouler la vieille croyance aux fluides subtils; l'Électricité fait son entrée dans la Science et, au Jardin des Plantes même, du Fay appelle l'attention sur sa double nature. Les Sciences naturelles participent superbement à ce renouveau de la pensée humaine. Depuis 1627, un édit de Louis XIII a créé sur la rive gauche de la Seine, presque dans la banlieue de Paris, un établissement dont le rôle essentiel est de substituer à l'étude des livres celle des choses. Nulle part on n'est mieux préparé à ouvrir des voies nouvelles, à embrasser de vastes horizons. C'est là que se forme Buffon, non pas le Buffon styliste, réduit à

l'usage de la jeunesse par les professeurs de rhétorique, mais le puissant et profond penseur qui demande à la Terre elle-même l'histoire de sa formation, la devine issue du Soleil, duquel l'aurait détachée toute lumineuse et bouillonnante quelque astre errant, la suit dans son refroidissement et, lorsqu'en elle le feu a achevé son œuvre, la met aux prises avec cette autre puissance formidable de transformation, l'Océan, calcule l'immensité des érosions produites par les vagues, démontre l'étendue des déplacements de la masse des eaux qui jadis submergeaient les montagnes, et, devant l'épaisseur des dépôts manifestement formés dans ses abîmes, affirme que les jours de la Genèse n'ont pu suffire à une telle œuvre, que ces jours ont été de longues périodes, les *Époques de la Nature*, au cours desquelles est apparue la vie; cette apparition a dû être luxuriante comme l'atteste l'épaisseur des débris végétaux charriés par les anciens cours d'eau et dont l'accumulation a formé la houille. L'*Histoire de la Terre* est donc écrite dans ses flancs et le premier Buffon a su la lire. Cette œuvre, où tant de grands problèmes ont été agités et souvent résolus, qui fondait une science nouvelle, la Géologie, en prévoyait une autre, la Paléontologie, qui dotait la première d'une méthode à laquelle elle est revenue après un long détour, aurait dû laisser une trace profonde; éclipsée par la prestigieuse Histoire naturelle des animaux qu'elle encadrait, en quelque sorte, elle fut engloutie avec l'ancien régime. Nous devions la rappeler aujourd'hui parce qu'elle éclaire une partie de celle de Lamarck, et parce que le deux-centième anniversaire de la naissance de Buffon est encore tout proche. Ses admirateurs avaient espéré célébrer glorieusement cet événement; si les circonstances ne l'ont pas permis, tout au moins, en même temps que celle de Lamarck, va être livrée à la vénération publique, dans ce Jardin des Plantes qui lui doit son essor, une statue de Buffon, chef-d'œuvre du sculpteur Carlus, qui a su nous conserver l'impressionnante majesté des traits du grand naturaliste.

Avec la Révolution commence une ère nouvelle. Les choses ont changé de nom. Le vieux Jardin des Plantes médicinales est devenu le Muséum national d'histoire naturelle où tous les professeurs considèrent comme un devoir de reconnaissance de faire hommage à la France renouvelée de quelque découverte, et il

n'est pas de branche de la Science où ils n'aient fait eux aussi leur révolution. La méthode naturelle de de Jussieu a déjà supplanté le système de Linné; Haüy fixe les lois de la formation des cristaux; si Lacépède se borne à imiter de loin l'histoire des animaux de Buffon, Lamarck et Geoffroy Saint-Hilaire abordent le grand problème de la naissance de la vie et des tranformations des êtres, et auprès d'eux, Cuvier, par sa reconstitution des animaux fossiles, crée la Paléontologie rêvée par Buffon. De ces grands hommes Huxley, le plus illustre après Darwin des naturalistes anglais, a dit : « En France, on considère généralement Geoffroy Saint-Hilaire comme le premier des naturalistes philosophes, mais Buffon et Lamarck sont des géants; Cuvier ne vient qu'après eux. » Les découvertes de Cuvier sont, en effet, des faits; ses principes philosophiques sont ceux d'Aristote; sa cosmogonie celle de la Genèse; il garde jalousement le trésor d'idées générales acquises avant lui. Geoffroy, du moins, défend une idée philosophique si féconde qu'elle donne aux disciples mêmes de son rival leur méthode de travail; devant une charge à fond de Cuvier, il doit à la vérité abandonner quelques-unes de ses positions, mais sa retraite est toute semée de brillantes découvertes; l'unité de plan qu'il avait cru apercevoir dans l'organisation des animaux, il la retrouve dans leur développement embryogénique. Ce développement commence et se continue toujours de même, mais il s'arrête plus ou moins tôt; les animaux inférieurs sont simplement ceux qui n'ont pas poursuivi jusqu'au bout une évolution qui n'atteint son complet développement que chez l'homme. Les diverses étapes de l'évolution embryogénique des animaux supérieurs reproduisent donc les formes définitives des animaux inférieurs. C'est encore la loi fondamentale de l'Embryogénie.

Lamarck, comme Buffon, échappe tout à la fois aux philosophes et aux théologiens. C'est un savant qui travaille sur son propre fond; ses idées générales ne doivent rien à autrui; elles résultent de ses observations et de ses raisonnements personnels; en ce qui concerne les êtres vivants, tout ce qu'il sait se coordonne et se concrète, dans son esprit, en conceptions d'une ampleur inconnue jusqu'à lui, et d'une telle précision qu'elles trouvent chaque jour, dans la science actuelle, de plus vastes

applications. Sa préoccupation constante est la découverte des causes. Le Néant éternel étant plus facile à imaginer que l'existence même de l'Univers, il ne considère pas comme absolument nécessaire de refuser un nom à la cause première, impénétrable et inconnue de tout ce qui existe, ce qui est au fond la seule originalité de l'athéisme; mais il n'admet pas d'intervention capricieuse et personnelle de cette cause. S'il s'incline, suivant une expression qui lui est familière, devant *le Sublime auteur de toutes choses*, ce Sublime auteur est, avant tout, le créateur des substances, des forces et des lois immuables suivant lesquelles s'accomplissent les phénomènes. Ces lois dominent l'évolution du monde sans qu'aucune perturbation soit jamais possible; elles sont les mêmes pour les corps inertes et pour les êtres vivants qui, malgré leurs propriétés particulières, ne sauraient leur échapper; c'est strictement le déterminisme rigoureux sur lequel la Science moderne s'enorgueillit d'avoir assis toutes ses doctrines.

Les substances, les forces, les lois, constituent ce que Lamarck appelle aussi *la Nature*; cette Nature impersonnelle et inconsciente n'est, en définitive, que le monde ou plutôt toutes ses puissances en activité, et dans ce sens il peut dire que tous les êtres vivants sont des œuvres de la Nature, de cette nature que d'autres ont appelée *Natura naturans*. Comment, de ces puissances aveugles, la Vie, avec ses conséquences ultimes, l'intelligence et la raison, a-t-elle pu surgir? Lamarck repousse l'idée, si longtemps admise encore après lui, d'un *fluide vital* particulier. Sans doute, les corps vivants, essentiellement formés de substances souples, spéciales et de liquides qui les pénètrent, demeureraient inertes si quelque ressort ne leur apportait le mouvement; mais pourquoi imaginer un fluide nouveau quand la Physique dispose déjà de tant de fluides subtils, « plus nombreux peut-être qu'on ne suppose » et d'une si grande mobilité? La chaleur, en particulier, ne suffit-elle pas à entretenir les substances capables de vie dans un état de tension que l'électricité, sous forme de fluide nerveux, vient ensuite modifier, par instants, pour produire le mouvement? La matière vivante a la même origine que toute autre; la chaleur, l'électricité sont partout présentes; un acte de création spéciale n'a donc pas été nécessaire pour faire naître la vie et rien ne

s'oppose à ce que les conditions qui lui ont donné naissance puissent être réunies autour de nous. Les premiers organismes ont été fort simples; ils se sont ensuite graduellement compliqués par l'exercice même de la vie dans les conditions diverses qui ont été réalisées sur le globe. L'état et l'ordre de choses que produit en eux la vie met d'ailleurs les forces et les lois auxquelles tous les corps obéissent dans des conditions d'action spéciales, dont les effets ne sauraient être les mêmes que pour les corps inertes : ainsi les corps vivants régénèrent sans cesse leur substance, et créent des substances qui ne se retrouvent pas en dehors d'eux et qui viennent accroître leur masse.

Précurseur de Claude Bernard, Lamarck ne voit aucune différence essentielle entre les animaux et les végétaux au point de vue des facultés caractéristiques de la vie; seulement les végétaux ne se nourrissent que de substances fluides à l'aide desquelles ils préparent des matières composées d'aliments exclusifs, animaux qui les élaborent de manière à constituer des substances plus complexes qui leur sont propres.

Les êtres vivants n'atteignent jamais qu'à des dimensions limitées; quand ils les ont atteintes, l'excédent de la nutrition est employé à former une partie qui se sépare de leur corps et constitue peu à peu un nouvel individu semblable à celui d'où il s'est détaché; ces gemmes ou bourgeons ne se produisent que chez les organismes très simples. Mais, en général, les matériaux préparés pour la nutrition, et qui sont d'autant de sortes qu'il y a de parties différentes dans un corps, contribuent, en abandonnant chacun quelques particules, à la formation d'un très petit corps organisé, spécialement destiné à devenir un organisme nouveau. Darwin, Hæckel, Weismann, de Vries n'ont pas trouvé de meilleure explication de la transmission des caractères des parents à leurs descendants.

La substance qui forme le corps tout entier des organismes inférieurs est un tissu cellulaire identique à lui-même dans toutes les parties de ce corps, comme on peut l'observer chez les algues submergées. Les mouvements des fluides de la racine aux feuilles et des feuilles à la racine creusent dans le tissu des végétaux terrestres des canaux parallèles fort simples, tandis que les frottements, les compressions, les chocs auxquels le végétal est

exposé transforment, à sa surface, le tissu cellulaire en écorce. C'est là toute l'œuvre de la vie chez les végétaux; cette œuvre est autrement compliquée chez les animaux, en raison de la consistance moindre de leur substance fondamentale et des mouvements plus variés des fluides qu'elle contient; les compressions plus ou moins énergiques et en sens divers qu'ils exercent sur les différents points du tissu cellulaire y construisent les organes et, parmi ceux-ci, le système nerveux.

Tant que le système nerveux n'existe pas, l'organisation des animaux ne s'élève guère au-dessus de celle des végétaux. Avec le système nerveux apparaissent le sentiment, puis l'intelligence; dès lors, l'animal devient maître de ses organes; il les emploie à son gré, en raison des sensations que font naître chez lui les circonstances dans lesquelles il se trouve placé. La persistance des mêmes circonstances détermine le fonctionnement habituel de certains organes, le repos de certains autres. Chaque organe acquiert un degré de développement proportionnel à son degré d'activité; ceux qui n'agissent pas s'atrophient et disparaissent. La diversité des circonstances extérieures entraîne donc la diversité dans l'organisation qui change peu à peu, à mesure que celles-ci se modifient, et demeure fixe tant qu'elles persistent. Après un temps suffisamment long, les modifications éprouvées par les organes finissent par se perpétuer spontanément de génération en génération; elles sont devenues héréditaires.

Le système nerveux se développant, d'apathiques les animaux devenant sensibles, puis intelligents, les besoins ressentis sont plus variés, les actes qu'ils provoquent plus multipliés; l'organisme va se compliquant, et tous ses progrès s'accomplissent sans que jamais puisse être brisée l'harmonie entre l'organisation des animaux, les actes qu'ils sont capables d'exécuter et le milieu dans lequel ils vivent. Façonnés par ce milieu, ils semblent faits pour lui. Si on les suppose immuables et passifs, ils ne peuvent être que l'œuvre délicate d'une providence miraculeusement prévoyante et soucieuse de distribuer à chacun son rôle dans un univers admirablement machiné d'avance jusque dans les moindres détails. Dans l'hypothèse Lamarck, au contraire, un ordre merveilleux s'établit et se maintient spontanément dans le monde parce que rien n'y est livré au hasard, parce que tout s'y régularise ma-

thématiquement, parce que les forces sont dirigées par des lois jamais transgressées, parce que leurs effets se produisent lentement, mais sûrement, et que rien ne se produit que conformément à ces lois. Il n'y a donc jamais eu de catastrophe universelle, de destruction générale des êtres vivants, comme le pensait Cuvier.

Sans doute, il se fait sur la Terre une effroyable consommation d'existences; les animaux ne vivent que par le sacrifice de plantes innombrables; les plus petits d'entre eux sont, en outre, dévorés par les plus gros; mais leur multiplication est tellement rapide que sans cet écrasement le monde finirait par leur appartenir; ce sont des victimes nécessaires pour que chaque espèce conserve dans l'ordre général la place qui lui revient, pour qu'aucune d'elles ne disparaisse. Les individus meurent, les lignées auxquelles ils appartiennent ne s'éteignent pas. Les espèces que l'on croit perdues se retrouveront sans doute dans quelque région de la Terre actuellement inaccessible ou dans les abîmes immuables et tranquilles de la mer; mais la plupart se sont modifiées peu à peu de manière à devenir méconnaissables. Elles se transforment sans doute encore; si nous ne constatons pas actuellement leurs modifications, c'est que par rapport au temps qu'elles mettent à se produire, la durée de chacun de nous n'est qu'un éclair entre la nuit sans commencement qui le précède et la nuit sans fin qui le suit. Tout au plus peut-on admettre qu'en raison de l'exceptionnelle puissance de destruction qu'il possède, l'homme ait fait disparaître quelques grandes espèces, comme les *Palæotherium*, *Anoplotherium*, *Megalonyx*, *Megatherium*, *Mastodon*.

Nous voilà loin de la doctrine de Darwin et aussi, il faut bien le dire, de la cruelle réalité. La nature n'est pas aussi maternelle que le pensait Lamarck, et Darwin a de bonnes et frappantes raisons de penser que c'est par la bataille et par la mort qu'un ordre apparent s'établit dans le monde.

Il y a entre les espèces actuelles des vides profonds. Ces vides, suivant lui, marquent la place des victimes de la bataille universelle et sans merci qui est l'inéluctable loi du monde, et dans laquelle il faut vaincre pour vivre. Les organismes se modifient sans cesse, sous l'action de mille circonstances de hasard et par accident, si bien que leurs modifications peuvent être aussi

bien en accord qu'en désaccord entre les conditions d'existence qui leur sont imposées. La lutte pour l'existence fait disparaître tous les individus mal outillés pour utiliser ces conditions ; seuls se multiplient et transmettent par hérédité leurs caractères ceux que le hasard des circonstances a organisés pour le succès.

C'est par de tels succès, si chèrement achetés, qu'une harmonie violente finit par s'établir entre le monde inanimé et le monde vivant ; le progrès est le résultat d'une sélection sans pitié entre individus qui ont usé, pour vaincre, de tous leurs moyens : la force, la ruse, l'audace, la timidité, le courage, l'agilité favorable à la fuite, l'amour maternel, le dévouement, l'égoïsme féroce, la dissimulation, la violence, le poison même, tout ce que nous nommons *qualités* ou *défauts*, *vices* ou *vertus* ont trouvé leur emploi dans cette effroyable mêlée, dans cette grandiose épopée de la vie dont nos luttes humaines ont trop souvent et trop fidèlement reproduit l'image. A cette ressemblance la doctrine de Darwin emprunte peut-être une part du caractère de vérité et de profondeur qui lui a si vite valu tant d'assentiments. L'application brutale à nos sociétés d'une pareille théorie du progrès serait la justification de l'individualisme le plus égoïste, la faillite de cette morale scientifique tant pronée. Heureusement, une étude plus profonde des conditions de développement des organismes supérieurs montrent qu'à l'origine de leur formation se trouve toujours l'association des parties semblables, que les règles de leur perfectionnement sont la division du travail, l'adaptation réciproque, la solidarité, c'est-à-dire justement les règles que nous avons instinctivement appliquées nous-mêmes à notre développement moral, et que le progrès consiste surtout à rendre chaque individu plus apte à remplir spontanément les devoirs vis-à-vis de ses semblables, que lui impose sa qualité de membre d'une société.

La doctrine de Lamarck ne crée pas au moraliste de telles inquiétudes ; c'est la glorification sereine du travail et de l'intelligence ; aucune part n'y est faite au désordre ; le progrès s'accomplit méthodiquement, sans à-coups, sans meurtres inutiles, chacun jouant un rôle pour lequel il s'est formé lui-même, en tenant compte de toutes les circonstances ambiantes, en évitant autant que possible tout froissement ; sans les nécessités de

l'alimentation, ce serait essentiellement la doctrine de l'ordre et de la paix. Aussi, tandis qu'il a fallu émonder tout ce qu'avaient ajouté au darwinisme des enthousiasmes irréfléchis, les bases de la doctrine de Lamarck se sont graduellement élargies; elle a ouvert à la Science délicate des anatomistes les plus vastes champs de recherches et, reliant les formes des animaux à leurs attitudes habituelles, elle a donné la seule explication fournie jusqu'ici de ces plans d'organisation, supposés surnaturels, suivant lesquels serait établi, d'après Cuvier, chacun des embranchements du Règne animal. La doctrine anglaise et la doctrine française sont d'ailleurs demeurées debout, se prêtant un mutuel appui, comme si la collaboration de deux esprits différents, caractéristiques chacun d'un grand peuple, avait été nécessaire pour résoudre le plus angoissant des problèmes que se pose l'humanité, celui dont elle a demandé la solution tantôt à des révélations surnaturelles, tantôt aux visions des poètes, tantôt aux efforts des plus grands génies, le problème des origines du monde, de sa propre origine, de sa destinée et de l'avenir de l'Univers.

Après Buffon, Lamarck est un des hommes qui se sont lancés avec la plus inlassable ardeur à la poursuite des solutions jugées chimériques de son temps, que pouvait comporter ce problème. Il dut à cette ardeur même une partie des mécomptes de sa vie. A ceux que tourmentent de telles énigmes, la lente accumulation des faits ne suffit pas; ils les rassemblent sans relâche — et Lamarck, sous ce rapport, fut bon ouvrier — mais, comme disait Buffon, pour en tirer des idées, et c'est là l'œuvre de l'imagination, de l'imagination qui fait mauvais ménage avec beaucoup de savants, tenue par eux en piètre estime, sinon traitée en ennemie. Lamarck n'avait pas contre elle tant de préventions : « C'est, dit-il, une des plus belles facultés de l'homme; elle ennoblit toutes ses pensées, les élève... et, lorsqu'elle atteint un degré très éminent, en fait un être supérieur. Or, le génie n'est autre chose qu'une grande imagination dirigée par un goût exquis..., rectifiée, nourrie et éclairée par une vaste étendue de connaissances, enfin limitée dans ses actes par un haut degré de raison. » Si la littérature ne peut exister sans elle, si elle lui doit le don de nous émouvoir, de nous charmer, de

bercer nos douleurs, de nous transporter dans ce monde de choix que rêve chacun de nous et d'où toute laideur est bannie, elle est, par cela même, pense Lamarck, redoutable dans les sciences où tout doit être vérité, si elle n'est dominée par une forte raison; alliée à cette raison, elle est la mère féconde de tous les progrès.

Dans l'éloge historique qu'il a consacré à Lamarck lui-même, Cuvier ne définit pas autrement l'homme de génie, mais il y a pour lui « des génies sans pairs dont les immortels écrits brillent sur la route des sciences comme autant de flambeaux destinés à l'éclairer aussi longtemps que le monde sera gouverné par les mêmes lois; d'autres d'un esprit non moins vif, non moins propre à saisir des aperçus nouveaux, qui ont eu moins de sévérité dans le discernement de l'évidence. Aux découvertes véritables dont ils ont enrichi le système de nos connaissances, ils n'ont pu s'empêcher de mêler des conceptions fantastiques. Croyant pouvoir devancer l'expérience et le calcul, ils ont construit de vastes édifices sur des bases imaginaires, semblables à ces palais enchantés de nos vieux romans que l'on faisait évanouir en brisant le talisman dont dépendait leur existence. » Telle est, pour lui, l'œuvre de Lamarck, et il l'étudie pour apprendre aux hommes laborieux qui cherchent à servir la Science sans être capables de la renouveler, « à distinguer par de notables exemples les sujets accessibles à nos efforts et les écueils qui peuvent empêcher d'y atteindre ». Toute la grandeur de l'œuvre de Lamarck réside pour lui dans ses travaux de Botanique, dans ses Mémoires descriptifs de Zoologie et surtout dans son *Histoire naturelle des animaux sans vertèbres*; en un mot, dans cette série de travaux que Geoffroy Saint-Hilaire caractérise en décernant sur sa tombe à son collègue le titre de *Linné français*.

Le petit soldat de dix-sept ans qui, à Villingshausen, avait répondu : « Je n'ai pas d'ordres » aux vieux troupiers qui l'engageaient à fuir, avait envisagé de bien autres horizons. Lavoisier venait d'introduire dans la Chimie la précision de ses comptes de fermier général; il avait dressé le bilan des opérations chimiques et établi que l'opération devait toujours se solder par une exacte balance des éléments en présence. En affirmant que

la matière était indestructible, incréable par nos moyens, douée de propriétés inaltérables, la Chimie nouvelle fermait la voie à toute recherche sur ses origines. Or, c'était là, pour l'ardent esprit de Lamarck, le problème intéressant. Pourquoi certains corps mis en présence les uns des autres semblent-ils se détruire réciproquement pour former un corps nouveau qui ne possède les propriétés ni des uns ni des autres? Pourquoi y a-t-il des corps combustibles et des corps corrosifs? Quelle est la nature des saveurs, des odeurs, des couleurs, du son, de la chaleur, de la lumière, de l'électricité? Rien de tout cela n'est dans la Chimie de Lavoisier, que Cuvier reproche à Lamarck de ne pas connaître. Questions insolubles, dira-t-on, et qu'il vaut mieux, pour un homme de science prudent, laisser sans réponse! Mais quel philosophe s'est jamais astreint à une pareille prudence, et que serait la science elle-même si elle s'interdisait d'aborder les questions réputées insolubles, ou seulement celles dont la solution peut paraître redoutable pour les préjugés courants? Lamarck croit avoir découvert une cause commune à tous ces phénomènes; pour désigner cette cause, il emprunte à la vieille Chimie et au langage courant le nom de *feu*. Le feu est polymorphe, sans cesse en mouvement; c'est lui qui anime le monde, qui est l'agent de toutes les métamorphoses. Qu'il pénètre les corps et s'accumule dans leur substance il les rend, suivant sa quantité, combustibles ou corrosifs; qu'il s'en dégage, il les échauffe, les dilate, les liquéfie, les volatilise, les brûle, les calcine, devient sensible sous forme de chaleur ou fait apparaître la lumière avec son prestigieux cortège de couleurs. Celle-ci le domine à son tour; fille du Soleil, elle le refoule dans les corps, et régénère la chaleur dont les conflits avec l'électricité déterminent finalement tous les mouvements de la vie. La vie n'est pas seulement la créatrice des végétaux et des animaux; les êtres qu'elle anime s'emparent de toutes les substances, les élaborent dans leurs tissus, se décomposent quand elle les abandonne, laissant comme résidu les diverses sortes de minéraux qui forment la croûte terrestre.

Les eaux interviennent à leur tour pour remanier cette croûte et en façonner les reliefs. Agitées par les marées que produit l'action lunaire, les mers approfondissent sans cesse leur lit; en

conséquence, leur niveau s'abaisse, leur surface se rétrécit, la terre ferme apparaît et s'élève; mais, aussitôt, les eaux pluviales s'abattent sur elle, l'usent, la déchirent la découpent en vallées que dominent les montagnes, tandis qu'un dernier effort de la chaleur fait surgir les volcans. Les montagnes les plus hautes ont fait jadis partie de plaines submergées; les eaux courantes qui les sillonnent de toutes parts portent leurs matériaux dans le bassin des mers, d'où ils sont rejetés sur quelque côte; de là un déplacement constant de l'Océan qui a peut-être déjà fait plusieurs fois le tour du Globe. Cette transposition ne peut se faire sans que le centre de gravité, et peut-être même l'axe de rotation de la Terre, ne se déplacent, ce qui ne peut manquer de modifier les différents climats. « Le temps, s'écrie Cuvier après avoir exposé ce système, est un facteur nécessaire de toutes ces choses, le temps sans bornes qui joue un si grand rôle dans la religion des Mages et sur lequel M. de Lamarck se repose pour calmer ses propres doutes et répondre aux objections de ses lecteurs. »

La Lune, par son action sur les mers, est donc la principale ouvrière des transformations du Globe. Les croyances populaires sont-elles de simples illusions lorsqu'elles mettent également l'atmosphère sous sa domination? L'atmosphère n'est-elle pas une mer plus fluide, plus mobile, avec des courants, des vagues, des marées, et ses propres tempêtes ne soulèvent-elles pas celles de l'Océan? Dès sa jeunesse, dès l'époque où il demeurait si haut, dans une rue si étroite de la montagne Sainte-Geneviève qu'il ne pouvait avoir d'autre distraction que de contempler le ciel, ce problème avait tenté Lamarck. Après avoir classé les diverses formes de nuages et leur avoir donné les noms qu'ils gardent encore, il essaye de fixer les lois des vents, des orages et des tempêtes, de rattacher les mouvements de l'atmosphère non pas tant, comme le vulgaire, aux phases de la Lune qu'aux positions relatives de la Terre et de la Lune sur leurs orbites respectives. Finalement, il prend une telle confiance dans ses calculs, sans cesse remaniés et perfectionnés, qu'il s'aventure à prédire le temps. Il n'est pas le seul à qui cette tentative hardie ait apporté quelque mécompte; Cuvier en profite pour donner à l'auteur de ce vaste système, de ce prodigieux effort qui porte sur la nature entière, une dernière leçon : « Chaque année, dit-il, lui apporte quelque

nouveau désappointement, lui apprenant que notre atmosphère est soumise à des influences beaucoup trop compliquées pour qu'il soit encore au pouvoir de l'homme d'en calculer les phénomènes; mais il finit par renoncer à ces ingrates spéculations, en revenant aux études qu'il n'aurait jamais dû négliger. »

Si Lamarck s'était borné aux études auxquelles Cuvier le renvoyait si doctement, il n'aurait pas été le penseur profond, le créateur d'idées neuves, le grand homme enfin auquel nous élevons aujourd'hui un monument. La classification des plantes, celle même des animaux sans vertèbres, si parfaites qu'on les suppose, n'auraient pas eu le don d'émouvoir une humanité toute frissonnante du désir de connaître le monde, de se connaître elle-même; tout se tient dans l'œuvre puissante que nous venons d'analyser; c'est pour avoir médité sur la nature des forces et sur l'évolution de la Terre que Larmarck est arrivé à la notion de l'évolution des êtres vivants.

Au surplus, si la Météorologie a donné quelques leçons de prudence à Lamarck, les progrès de la Science moderne, l'état d'esprit de ceux qui la mènent à ses grandes conquêtes, apprendraient à Cuvier qu'il n'appartient pas au génie lui-même de faire la leçon au génie. Quand deux voyageurs abandonnant les routes tracées s'aventurent dans des régions inconnues, comment celui qui, sous les ardeurs torrides du soleil, explore, le long de fleuves majestueux, les luxuriantes forêts de l'Afrique pourrait-il conseiller celui qui escalade les pentes désolées des montagnes glacées des Pamirs ou du Thibet?

Tout a changé depuis Cuvier : quel crédit possède encore le principe aristotélique des *causes finales* dont il faisait le principe fondamental de l'histoire naturelle? A côté de cette splendide galerie de Paléontologie créée par le maître éminent qu'était Albert Gaudry, si pieusement développée par son élève préféré, M. le professeur Boule, quel naturaliste oserait appliquer ce *principe de la corrélation des formes*, qui lui servit à reconstituer les animaux fossiles, à la grande admiration de ses contemporains? N'est-elle pas brisée pour jamais cette baguette enchantée qui évoquait dans l'imagination de ses disciples l'écroulement subit des mondes et leur résurrection, l'anéantissement de tous les êtres vivants et leur remplacement par des êtres nouveaux ou

par des étrangers venus de réserves établies, par précaution, en divers points du Globe, comme autant d'arches de Noé? Qui croit encore à la fixité des espèces ou à la présence dans les œufs d'embryons minuscules qui n'auraient qu'à grandir pour devenir identiques à leur parents?

Tout cela est tombé, et la Science moderne n'a pas craint d'aborder hardiment les problèmes réputés périlleux sur lesquels a peiné le grand esprit de Lamarck. Elle aussi a cherché à savoir ce que sont les forces, quelle est la cause des propriétés des corps et quelle est l'essence de la matière. Elle a vu les *fluides subtils* de l'ancienne Physique : l'électricité, le magnétisme, la chaleur, la lumière, se transformer les uns dans les autres ou naître simultanément comme s'ils n'étaient qu'une même substance éminemment polymorphe, ainsi que Lamarck concevait le feu; elle en a découvert d'autres qu'il soupçonnait; elle a placé leur cause commune dans les tressaillements intimes, rapides et périodiques d'une substance unique, l'Ether, remplissant tout l'espace, et dans laquelle sont, pour ainsi dire, taillés les éléments matériels eux-mêmes; ceux-ci sont également vibrants, communiquent leurs vibrations à l'Ether et sont influencés par les siennes; c'est pourquoi les prétendus fluides subtils les combinent ou les séparent et accompagnent de leurs manifestations toutes les réactions qui se produisent entre eux. Depuis Lavoisier, on les croyait immuables et indestructibles, et voilà que sous les effluves du radium ils semblent se transformer et pourraient même disparaître; la matière ne serait plus éternelle; en revanche, elle serait une et ne serait pas distincte de la force. Lamarck n'aurait jamais osé aller si loin. La durée du temps dont Cuvier refusait le bénéfice à son confrère s'est indéfiniment allongée de par les constatations des géologues; il a fallu réellement des milliers et des milliers de siècles pour former les puissantes assises de l'écorce terrestre dont les plus anciennes, déposées sous les eaux, dépassent dix mille mètres d'épaisseur, et il faut reculer jusqu'à ces époques lointaines l'apparition de la vie; les êtres vivants n'ont pas créé les matériaux de ces assises, mais ils ont pris réellement une part importante à leur accumulation. La terre a sans doute fait partie d'un astre tel que le Soleil, comme le pensait Buffon, et depuis qu'elle s'est consolidée, les eaux ont

bien été les grandes ouvrières des remaniements de sa surface; l'Océan a promené ses vagues, comme le pensait Lamarck, sur toutes les parties du globe; non seulement il a occupé l'emplacement des plus hautes chaînes de montagnes, mais leurs lignes de faîte ont autrefois formé ses parties les plus profondes. Les climats ont changé; celui de notre pays a été tour à tour tropical ou glacial, et l'on ne sait encore quelle part revient de ces changements aux modifications de forme et de position de l'orbite de la Terre, au déplacement de son axe de rotation, au mode de répartition des continents et des mers, ou même au rétrécissement du Soleil. Enfin, toute une organisation météorologique s'évertue à démêler ces lois des mouvements de l'atmosphère que Lamarck a essayé de saisir, et n'a évité ses mécomptes qu'en se bornant jusqu'ici à prédire le temps qu'il fait.

Les êtres vivants se transformaient à mesure que se transformait la surface du globe qu'ils habitaient. Non seulement d'innombrables formes qu'on ne connaît plus aujourd'hui, infiniment petits ou monstres stupéfiants, ont été exhumées, mais souvent leur filiation a pu être établie, comme l'a fait Albert Gaudry dans ses poétiques *Enchaînements du monde animal*, et c'est en abandonnant Cuvier et en faisant le plus large usage des principes de Lamarck que l'Anatomie comparée et l'Embryogénie sont parvenues à donner les lois de ces transformations et à en déterminer les causes, auxquelles l'Homme lui-même ne paraît pas avoir échappé.

Devant ce renversement général des idées que l'opinion commune considérait comme inébranlables du temps de Cuvier, on peut se prendre à douter de tout ce que la Science croit avoir établi de vérités. Les mathématiciens n'y voient aucun inconvénient; si demain les lois du monde venaient à changer, ils ont des formules toutes prêtes pour expliquer ce qui arriverait, ou tout au moins en rendre compte après coup. Penchés sur la matière, plus étroitement liés à ses contingences, les autres savants se résigneraient moins facilement, et ils espèrent que l'œuvre édifiée par leur patience et leur courage, à travers tant de vicissitudes, n'est pas celle que l'anéantissement d'un talisman fait disparaître. Sans doute, les hommes de génie qui l'ont construite n'en ont pas façonné d'un seul coup les matériaux :

tous se sont trompés, mêmes les génies sans pairs de Cuvier; tous se tromperont toujours parce que tous ont une imagination puissante et qu'une telle imagination entraîne toujours trop loin dans le domaine du rêve; mais tous ont agrandi le domaine de la Science parce qu'ils disposaient d'une ample provision de faits, amassée avant eux ou par eux, et d'une forte raison pour en tirer le meilleur parti. C'est aux modestes que nous sommes à dégager de leurs écrits, avec une respectueuse admiration, les vérités définitives qu'ils contiennent, et notre reconnaissance doit aller tantôt à leur imagination, tantôt à leur raison.

En parlant de l'œuvre philosophique de Lamarck, Cuvier disait : « Un pareil système appuyé sur de pareilles bases peut amuser l'imagination d'un poète; un métaphysicien peut en dériver toute une génération de systèmes, mais il ne peut soutenir l'examen de quiconque a disséqué une main, un viscère ou seulement une plume. » Le grand anatomiste, le savant esprit positif qui s'enorgueillissait de ne jamais dépasser les faits, se trompait, et c'est encore une fois le pêcheur de lune qui avait raison.

EDMOND PERRIER.

Notes et réflexions sur l'Egypte.

A propos du second Congrès international d'archéologie.
(Le Caire, avril 1909.)

« Le Français n'aime pas et ne sait pas voyager à l'étranger. » — Ceci est un dogme auquel il est de mode de croire : je ne commettrai donc pas l'hérésie de le discuter. Je me bornerai à proposer, timidement, qu'on veuille bien introduire dans la formule consacrée une exception en faveur de cette variété de Français qu'on appelle des archéologues. Les membres des Congrès de 1905 et de 1909 ont prouvé, à Athènes et en Égypte, qu'ils peuvent et savent être des voyageurs.

La vérité est que les Français se dérangent volontiers lorsque les voyages, tels qu'ils sont préparés et exécutés, correspondent à leurs goûts et à l'idée qu'ils se font d'un agréable séjour à l'étranger. Nous craignons peut-être un peu d'aller isolément dans les pays lointains; d'autre part, nous répugnons à nous enrôler dans une de ces bandes anonymes, véhiculées par une Agence, telles que les aiment certaines nations voisines. Nous redoutons la solitude, mais nous entendons conserver notre liberté. Le succès des Congrès archéologiques auprès de nos compatriotes vient de ce qu'ils ont répondu à ce double désir. Les congressistes y sont groupés; ils n'y sont pas enrégimentés.

C'est parce qu'ils avaient la certitude d'être réunis quand ils le voudraient, et aussi l'assurance de pouvoir librement choisir leurs promenades, et presque leurs compagnons, que les Français ont été si nombreux il y a quatre ans, et plus nombreux encore cette année. Le Congrès archéologique, c'est la vraie formule des voyages à la française.

*
* *

Un millier de Congressistes se trouvaient inscrits au Caire, à la date où ont commencé les séances. Bien entendu, ce n'étaient

pas tous des égyptologues, ni même des archéologues de profession. Heureusement, car l'archéologie professionnelle est un métier qui nourrit mal son homme : la concurrence y est âpre, et il est souhaitable qu'elle soit et qu'elle reste le privilège d'un tout petit nombre. La religion de l'antiquité a besoin de nombreux fidèles, mais non pas de nombreux pontifes.

Tous ceux qui se sont réunis en Égypte cette année étaient-ils au moins des fidèles de l'archéologie ? Je l'affirmerais plus volontiers pour les six cents premiers inscrits que pour les quatre cents derniers. Il est hors de doute que le grand nombre d'inscriptions tardives prises dans la dernière quinzaine provient de gens qui s'étaient embarqués pour l'Égypte sans songer à participer à un Congrès qu'ils ignoraient. Mais, pendant les cinq jours que dure la traversée, on cause beaucoup à bord des paquebots : à quoi passer le temps, lorsque la mer est belle, si ce n'est à dormir, manger, jouer au bridge, et converser? Les conversations leur ont appris l'existence du Congrès, et la possibilité de faire, en s'y inscrivant, un placement d'argent exceptionnel : la carte de congressiste, payée treize francs, donnait droit à des réductions de prix dont le total s'évalue, sans exagération, à huit cents francs : c'est du dix mille p. 100 !

De là, dans l'assemblée des fidèles, une assez forte proportion, je ne dirai pas d'incrédules, mais d'indifférents. Faut-il, de cette constatation, tirer pour le présent une conclusion, et pour l'avenir un vœu? Certains eussent préféré qu'on réclamât, au moment de l'inscription, quelques preuves de compétence autres que le versement d'une minime somme d'argent. Sans aller aussi loin, car une pareille vérification des titres serait, à mon avis, pour un Congrès, une préoccupation délicate et une manœuvre maladroite, il est certain qu'on aurait été suffisamment protégé contre une invasion de la dernière heure par la clôture rigoureuse des listes d'inscription après une certaine date. Des gens qui ignorent deux semaines auparavant l'existence du Congrès dont ils demandent la faveur d'être membres ne sont pas de sérieuses recrues.

Est-ce cependant un motif suffisant pour les écarter ? On ne l'a pas pensé au comité d'organisation, et je ne le crois pas non plus. Il s'agit d'une sorte de pèlerinage artistique ; personne n'en

doit être exclu. La bonne volonté, manifestée ici par la demande d'inscription, devait être la seule qualité requise. Ce n'est pas en entre-bâillant les portes du temple, c'est en les ouvrant toutes larges, qu'on fait des adeptes. Qui dit qu'au cours du voyage d'Égypte il ne s'est pas produit quelques heureuses conversions?

Un seul cas aurait pu faire regretter l'absence d'une réglementation plus sévère : c'est si les indifférents avaient pris la place des convaincus. Le fait aurait pu se produire aux séances officielles : on l'a peut-être craint un instant, puisqu'on a cru devoir louer un hôtel tout entier pour y faire siéger une partie des sections. Mais les événements ont démenti ces prévisions. Les réunions ont été fort peu suivies, même par ceux qui paraissaient s'être dérangés spécialement pour y assister. Il n'y a point eu de cohue nulle part, et les conférenciers qui ont eu la chance de parler devant dix auditeurs pouvaient par comparaison se déclarer satisfaits.

On aurait tort de tirer de cette abstention presque unanime des congressistes d'autres conclusions que celles qu'il est logique d'en déduire. Un Congrès d'archéologie, tenu dans le pays même dont on est venu glorifier les antiquités, a sa principale, presque sa seule raison d'être, dans les promenades dont il est le prétexte. Cela est si vrai que les organisateurs considèrent toujours ces excursions, non comme une suite naturelle des séances, mais comme leur conclusion obligatoire, et comme la mise en valeur des théories qui ont pu y être soutenues. Ce sont eux qui en prévoient le programme, les itinéraires, les étapes, et qui en font comme une longue séance plénière qui se tiendrait en plein air, devant les monuments eux-mêmes.

C'est pourquoi il convient de féliciter le comité d'organisation de la manière dont il a établi la partie matérielle de ces excursions unanimement suivies. Il est probable qu'on aurait été effrayé, si on avait su dès le début qu'il faudrait transporter et héberger un millier de personnes : les prévisions les plus optimistes ne dépassaient pas la moitié de ce nombre. Or, si l'Égypte est un pays organisé de manière à recevoir chaque hiver plusieurs milliers de touristes cosmopolites, nulle expérience antérieure n'avait prévu le cas où il faudrait satisfaire mille congressistes. Dans l'un et l'autre cas le problème est fort différent.

Les touristes ordinaires sont successifs; leurs flots se remplacent et s'écoulent sans se mélanger tout le long de l'immense vallée du Nil. Les congressistes, au contraire, étaient simultanés sur chaque point visité, c'était presque au même jour, presque à la même heure, qu'il convenait de les accueillir, de les diriger, de les nourrir et de les loger.

Ajoutons que le congressiste diffère du touriste par d'autres côtés encore. L'un vient surtout pour se reposer; l'autre est venu pour ne point se reposer. Celui-là fait la sieste et boit des *whisky and soda* aux terrasses des hôtels; il aime dîner en habit, écouter de la musique et perdre son temps. Celui-ci trouve à peine le temps de dormir, tant il est nécessaire de se lever tôt quand on désire tout voir, tout visiter; il ne raffine pas sur le costume et sur le luxe; mais il surmène ceux qui s'occupent de lui. Le touriste est le client difficile et généreux; le congressiste est un voyageur plus accommodant, mais qui en veut pour son argent.

Il existe en Égypte certains centres, comme le Caire, Louqsor, Assouan, dans lesquels l'organisation traditionnelle n'avait rien à redouter de notre invasion. Mais, quelle que soit sur beaucoup de points du pays la perfection de l'industrie hôtelière, quelque moderne que se révèle au voyageur le service des chemins de fer, des wagons-lits, des wagons-restaurants et des bateaux, il existe de nombreux sites auxquels une excursion est indispensable et ne peut se faire que par les moyens fort primitifs des villages de fellahs environnants. C'est ainsi que l'auxiliaire le plus précieux pour toutes les promenades aux monuments antiques est le classique baudet; auxiliaire agréable, quoique têtu; suffisamment rapide, bien que parfois amateur de repos ou de galops également intempestifs; confortable quand il possède une selle ou une bride, luxe dont il est parfois dépourvu; en tout cas véhicule encombrant, qu'on ne peut emmener avec soi et qu'il faut bien emprunter sur place. Or la question s'est posée parfois avec acuité de savoir « s'il y aurait autant d'ânes que de congressistes ». — « Cela dépend en quel sens vous l'entendez, » dit un farceur. En l'entendant au sens le moins désagréable pour nos amours-propres, il y eut quelquefois une réelle difficulté à faire en sorte que tout le monde fût satisfait. Ce fut le grand mérite des organisateurs d'y avoir réussi.

Il est juste d'ajouter que deux grandes compagnies privées ont puissamment collaboré à ce succès : la *Hamburg-Anglo-American line*, et *Thomas Cook and Son* (*Egypt*, *limited*), comme dirait Loti qui a un peu abusé dans son dernier livre des plaisanteries faciles que lui inspirait cette raison sociale. Loti reproduisait ainsi une série d'ironies qui traînent chez nous et ailleurs sur cette Agence de voyages, et surtout sur la mine et le costume des voyageurs qu'elle transporte. Grâce aux dieux, Loti n'était pas caché cette fois derrière quelque pilier des temples de Dendérah ou d'Edfou : heureusement pour nous autres Français, qui fûmes presque tous pour la Haute-Égypte les clients de *Cook*, et qui n'eûmes point à le regretter. Si encore nous étions sûrs que quelques-uns d'entre nous n'aient prêté à aucun ridicule d'attitude, de physionomie et d'accoutrement!

Comment n'aurions-nous pas été un peu risibles, dans le harnachement que le Congrès lui-même nous avait sagement recommandé, mais qui évidemment n'ajoutait ni à nos charmes ni à notre grâce? Coiffés d'un casque colonial surmonté d'un voile flottant, abrités d'ombrelles doublées de vert, cachés derrière de grosses lunettes jaunes ou noires, ballottés au gré de montures à qui nous obéissions mais qui ne nous obéissaient pas, dévorés des mouches, harcelés par les demandeurs de *bakchich* (pourboire) et les vendeurs d'antiquités fausses, il est évident que nous ne fûmes point toujours des caravanes d'une élégance impeccable. Mais ceux qui connaissent la poussière d'Égypte et son soleil d'avril nous absoudront facilement.

Ce n'est pas que les chaleurs que nous eûmes à supporter aient été intolérables : elles n'ont généralement pas dépassé le degré suffisant pour que nous puissions nous vanter d'avoir eu chaud. Le *khamsin*, ce vent du sud qui couvre les paysages et le soleil d'un nuage opaque de sable jaune, n'a soufflé que les deux ou trois jours nécessaires pour qu'il nous fût loisible de comprendre la terreur qu'il inspire aux indigènes. Un orage, qui nous a assaillis sous le tropique, à Assouan, pays où il pleut une fois tous les dix ans, nous a permis d'apprécier les inconvénients des hôtels où il n'y a que des toits plats et pas de gouttière : nous avons pris, dans nos lits et à travers nos moustiquaires, une douche en rosée qui nous a été offerte gratuitement et n'a pas

donné lieu à l'ouverture d'un compte spécial sur nos notes. Au Caire même, nous avons vu assez souvent couvert de nuages, pendant tout le jour, ce soleil d'Égypte qui a la réputation d'être éternel, et nous avons apprécié l'utilité de nos pardessus septentrionaux.

Il est vrai que ce temps fut exceptionnel : on nous l'a dit et répété sur tous les tons. Toutefois je me défie un peu de ces climats prétendus exceptionnels, que le voyageur ne manque jamais de rencontrer au cours de ses déplacements. Qui d'entre nous, étant allé sur la côte d'Azur en hiver, et ayant trouvé la neige et le vent glacial, ne s'est entendu prouver par les indigènes que le cas était véritablement exceptionnel ?

Nous devions mourir de chaleur dans la Haute-Égypte ; c'était réglé ; on nous avait prévenus, et en ne mourant pas de chaleur nous avons manqué à tous nos devoirs ; ou plutôt le climat a manqué à tous les siens en n'exterminant pas des gens qui ont l'audace de visiter la Haute-Égypte en avril. Il faut en conclure qu'une divinité protège les archéologues. Beaucoup de gens, surtout parmi les Européens établis dans le pays, nous avaient fait frémir au récit préventif des maux que nous allions subir. Le Congrès lui-même avait songé à établir un service d'ambulances à Thèbes, dans la vallée des Rois : la montagne y réverbère vers l'heure de midi les rayons dangereux d'un soleil vertical. Des âmes charitables avaient prévenu les membres de l'Institut et les personnalités éminentes des risques qu'ils courraient, en allant visiter au fond de leurs tombeaux les momies de Séti et d'Aménophis : on prétend que c'est la raison pour laquelle plusieurs se sont abstenus de venir au Congrès ou de prendre part à ses excursions.

Mais aussi pourquoi visiter l'Égypte à une date où personne ne la visite plus ? Justement parce qu'on ne la visite plus, et que les hôtels, libres et vides, pouvaient nous donner des logements et des tarifs que pendant la saison on nous eût refusés. De plus les vacances de Pâques augmentaient pour beaucoup d'entre nous les facilités de déplacement : c'est le motif pour lequel il y avait parmi nous tant de Français, et surtout tant d'universitaires français.

*
* *

La liste officielle des congressistes n'a pas encore paru, et l'on ne saurait faire à l'heure présente que des calculs approximatifs. Il est probable cependant qu'on serait au-dessous de la vérité en évaluant à trois cents le nombre des Français. Certains bateaux, comme le *Rameses the Great* de la compagnie *Cook*, ont promené entre Louqsor et la première cataracte plus de cent cinquante Français sur cent soixante passagers. Et combien, faute de place, n'avaient pu prendre le bateau, et s'étaient entassés dans les trains spéciaux où, pour les nourrir, il avait fallu atteler jusqu'à trois wagons-restaurants !

Les Allemands, ou plutôt les congressistes de langue allemande, étaient aussi fort nombreux, sans que leur nombre paraisse avoir dépassé deux cents. Le bateau *Puritan*, de l'*Anglo-American line*, leur était entièrement réservé. Ils arrivaient généralement en un lieu quand la caravane française en partait, et nos rapports se sont bornés à des cessions réciproques de chambres ; quelquefois aussi, en cas de mécontentement, à cet argument suprême, un peu enfantin, mais, semble-t-il, affectionné par le touriste de race germanique, qui consiste à tirer la langue à l'adversaire.

Quant aux Anglais, on peut bien dire presque sans exagération qu'ils ne parurent pas au Congrès. En trouvera-t-on dix sur la liste définitive ? Même les égyptologues de profession, ceux qui fouillent en Égypte depuis de longues années et se sont fait un nom dans la science, étaient présents sur leurs champs de fouilles, mais absents des séances et des excursions. Plusieurs ne se firent pas inscrire parmi les membres. Leur abstention pourtant n'était point causée par le mépris de l'étranger ou la défiance à l'égard du visiteur, plus gênant qu'utile et plus admirateur que savant. Ceux d'entre nous qui, voyageant à travers le pays avant les caravanes officielles, ont eu l'occasion de les rencontrer, soit dans une promenade commune, soit sur le terrain de leurs travaux, ont trouvé auprès d'eux plus qu'un accueil affable et une inépuisable complaisance : ils rapportent le souvenir d'une charmante, cordiale et confortable hospitalité.

Je ne me chargerai pas de faire comprendre les motifs de cette

singulière retraite de l'élément anglais. Du moins semble-t-il évident qu'elle fut bien volontaire et intentionnelle.

On a dit pour l'expliquer que les Anglais voyagent si couramment en Égypte, la connaissent si bien et depuis si longtemps, que les promenades consécutives au Congrès ne pouvaient pas avoir pour eux l'attrait qu'elles ont eu pour d'autres nations ordinairement plus casanières.

Ce motif est plus spécieux que solide. Il est vrai que la clientèle anglaise des hôtels de luxe pour touristes fortunés n'avait pas besoin de cette occasion et ne l'avait pas attendue pour visiter l'Égypte : mais la clientèle aristocratique française, celle dont la présence habituelle fait que les âniers et les drogmans disent à tous les Français : « Monsieur le baron », ou : « Monsieur le comte », dans l'espoir d'un meilleur pourboire, cette clientèle-là non plus ne s'était pas dérangée. Ceux qui parmi nous ont visité l'Égypte ce sont surtout ceux pour qui le Congrès a été l'occasion inespérée d'un pèlerinage artistique à des prix inaccoutumés, quoiqu'encore assez élevés. Il est hors de doute que l'Angleterre aussi possède toute une classe d'amateurs éclairés, de fortune médiocre, pour qui le prétexte d'un voyage à bon compte dans des contrées lointaines était aussi engageant que pour nos compatriotes. Or ceux-là non plus ne sont pas venus.

Serait-ce que l'amour-propre britannique a été gêné par le fait que l'anglais n'était pas la langue officielle des séances, et que c'est un Français, l'éminent M. Maspéro, à qui sont revenues tout naturellement, en sa qualité de Directeur du Service des Antiquités de l'Égypte, la tâche et la peine d'organiser le Congrès? Certains indices permettraient de le supposer, si la haute décoration accordée à notre compatriote par le gouvernement anglais ne semblait prouver le contraire. Cette distinction a d'autant plus de prix qu'elle est la seule qui ait été accordée par un gouvernement européen à l'occasion du Congrès. On se montre ordinairement plus généreux.

Toutes les précautions semblent, du reste, avoir été prises pour que le point d'honneur même le plus chatouilleux n'eût rien à redouter de réunions dont le caractère ordinaire est d'être particulièrement inoffensives. La France spécialement paraît s'être sur ce point imposé une ligne de conduite dont certains ont jugé

les scrupules excessifs. Disons tout au moins que, si tant de précautions étaient nécessaires — ce qui n'apparaît peut-être pas clairement à des yeux non prévenus, — elles ont été prises avec tant de rigueur et d'abnégation qu'il faut espérer qu'elles ont été appréciées à leur valeur.

C'est ainsi que certaines cérémonies du Congrès, cérémonies essentiellement françaises, et pour lesquelles nous avions été officiellement conviés, se sont passées, contrairement à l'attente générale, dans un silence prémédité, dans une obscurité voulue et une modestie presque pusillanime, où de bons esprits ont cru apercevoir une crainte mal dissimulée de froisser je ne sais quels sentiments de nervosité jalouse. Pour ma part, je crois faux de pareils soupçons, qui supposent chez un grand peuple des sentiments mesquins et bas auxquels il est impossible d'ajouter foi sans preuve.

Nous devions profiter de la présence au Caire d'un nombre inaccoutumé de Français pour inaugurer avec solennité les nouveaux bâtiments qui vont abriter notre école d'archéologie. Supposons que dans les discours qui auraient pu être prononcés quelque voix autorisée eût célébré, sans forfanterie et pour rendre hommage à la vérité, les services incontestables que la science française a rendus à l'égyptologie : un éloge justifié des travaux de la commision scientifique de l'expédition d'Égypte, des découvertes de Champollion, de Mariette, de Maspéro ne pouvait provoquer parmi les auditeurs que les marques d'une admiration depuis longtemps unanime dans le monde civilisé. Eût-on cité, parmi les contemporains, les noms connus de Morgan, de Gayet, de Legrain, de Lefebvre? Personne n'eût pu s'en froisser : surtout pas la nation qui peut s'enorgueillir de Petrie, Garstang, Grenfell et Hunt.

Aussi fut-ce pour beaucoup d'entre nous une déception que ce thé muet auquel nous assistâmes, désorientés et désœuvrés, par un dimanche de Pâques poussiéreux et sinistre auquel les rafales du vent du sud étouffant ajoutaient pour nous, peu habitués au climat, la tristesse d'un jour sans soleil et d'une lumière jaunâtre sans transparence et sans reflets. Nous ne comprîmes pas pourquoi, dans une maison française et entre Français, il peut ne pas être possible de célébrer des gloires françaises. Il paraît que

cela se comprend mieux lorsqu'on est diplomate : c'est donc que la diplomatie est l'art de deviner des difficultés inexistantes et de compliquer les choses les plus simples.

Je n'ignore pas que l'Égypte traverse en ce moment une crise économique et politique dont l'évolution semble jusqu'à présent peu favorable au régime anglais. Je sais fort bien aussi — nous le savons tous, plusieurs d'entre nous pour l'avoir entendu — que les cris de protestation prennent facilement, sur les rives du Nil, la forme d'acclamations sympathiques à la France. Mais il serait par trop naïf de voir dans ces cris autre chose que ce qu'ils veulent signifier. Les vivats sont une formule commode parce qu'ils ne sont pas séditieux. Qui pourrait penser que les Turcs, lorsqu'ils jouent la *Marseillaise* à Salonique, demandent la réunion de leur pays à la France? Et si quelque jour des cris de : « Vive la France! » éclataient au Caire, si même ils ont pu y éclater à la suite d'une loi sur la presse maladroite et retardataire, faudra-t-il pour cela songer à quelque ténébreux complot qui aurait pour complices d'inoffensifs archéologues, lesquels seraient bien étonnés de cette accusation? Des touristes ne sont pas, ne sauraient pas être des fauteurs de troubles.

Une dernière hypothèse a le mérite de supposer à l'abstention anglaise des motifs d'ordre archéologique. Il a été commis en Égypte, ces dernières années, une lourde faute qui a eu dans le monde entier un immense retentissement. Je veux parler de la question de Philæ, plaie délicate encore saignante au cœur des égyptologues, et à laquelle il convient de ne toucher que d'une plume légère.

Voici les faits. Là-bas, sous le tropique, à l'endroit même où le Nil, par une dernière cataracte, descend dans la plaine féconde d'Égypte, il y avait une île célèbre, pur joyau artistique serti dans les flots verts du fleuve divin. Toute une floraison de temples merveilleux s'y était épanouie, à une époque relativement récente. La jeunesse même de ces monuments, contemporains des Ptolémées, des Romains et de Cléopâtre, semblait leur promettre une éternité encore plus infinie que celle dont jouissent les restes antiques dans cet étonnant pays de sécheresse, où rien n'est caduc. Surviennent des ingénieurs qui, juste en ce lieu privilégié, établirent un barrage. Et, depuis, l'île merveilleuse

est engloutie sous l'onde glauque, immobile et sale d'un immense réservoir. L'eau destructrice clapote le long des colonnades et des pylônes, et le niveau des infiltrations inscrit chaque année le progrès inéluctable de la désagrégation désormais proche et de l'affaissement impossible à éviter.

Qu'il y ait eu là crime de lèse-majesté archéologique, c'est ce qui depuis a été redit à tous les échos. Mais peut-être est-ce un crime nécessaire, qu'on ne saurait imputer à la nationalité de ceux qui le proposèrent et qui l'accomplirent. Ils disent pour leur défense que le barrage ne pouvait être établi ailleurs, et les gens compétents sont, paraît-il, obligés de reconnaître qu'ils ont raison. Ils affirment que leurs travaux ajoutent des milliers d'hectares au sol arrosable, donc fertile de l'Égypte ; c'est-à-dire des millions à la richesse agricole du pays. Cela aussi est incontestable, et nous sommes à une époque où les nécessités de la civilisation ne permettent pas de renoncer à des richesses possibles pour satisfaire à une question de sentiment.

A-t-on pu craindre, dans certains milieux, qu'un Congrès archéologique fût naturellement amené, en constatant l'état lamentable de Philæ inondée, à formuler une protestation? Il est certain que la question est de celles qui, par leur généralité même, semblent désignées pour occuper les discussions d'une assemblée de savants et d'amateurs éclairés. Dans quelle mesure la conservation des monuments doit-elle primer les nécessités de la vie moderne? Y a-t-il des moyens efficaces pour protéger les civilisations de jadis contre la civilisation contemporaine?

Pour Philæ, toutefois, le mal étant accompli, la protestation collective eût été aussi illusoire que maladroite. On pouvait être assuré que les congressistes auraient assez de tact pour ne pas rouvrir un débat stérile. A l'époque où les travaux ont commencé, il y a dix ans, personne ne songeait à la possibilité d'une sorte de réunion plénière des archéologues. Depuis, deux Congrès se sont assemblés avec le plus grand succès : dorénavant, il est à souhaiter que les questions d'intérêt général leur soient soumises et que leurs vœux soient respectés. Mais, sur les faits accomplis, ils n'ont point à revenir : leur œuvre est désireuse de concorde et non pas inspiratrice de disputes.

En ce qui concerne Philæ en particulier, les archéologues

sont d'autant plus engagés au silence qu'ils ne sont pas sûrs de ne pas être dans leur tort. Ceux qui ont établi le barrage étaient en effet disposés à démolir les temples pour les reconstruire à l'abri sur la rive voisine : la dépense ni la difficulté ne les arrêtaient. Mais ils touchaient là à une question d'ordre général : peut-on déplacer les monuments de l'antiquité? Bien hardi qui oserait répondre oui; bien téméraires pourtant ceux qui ont répondu non. Ils ont préféré garder le cadre et risquer la perte du tableau.

*
* *

S'il est vrai que notre Congrès, pour des raisons qui n'apparaissent pas clairement, a pu provoquer les suspicions des Anglais, il n'a pas été vu d'un œil plus favorable par une petite partie de la population égyptienne. Nous étions, naturellement, par l'objet même de notre réunion, les représentants de la science occidentale. Or les méthodes européennes ne sont pas en faveur, pour l'instant, dans les universités musulmanes de l'Égypte. Les étudiants, qui se défient de notre civilisation, lui ont emprunté une de ses caractérisques : ils sont en grève. Voilà un genre de grève dont nous ne connaissons pas encore les bienfaits; par là, non sans quelque ironie, les Égyptiens sont en avance sur nous.

Comme tous les grévistes, les étudiants se défient des visiteurs non affiliés à leur syndicat. Particulièrement, ils se défient des Européens, puisque ce sont les idées européennes contre l'intrusion desquelles ils se révoltent. Il en résulte que le moment n'était pas favorable pour visiter les locaux universitaires, surtout la célèbre mosquée d'El Azhar, qui est le foyer et le centre des études musulmanes. Nous avons été priés de n'y point aller : d'où, ainsi qu'il est naturel, désir plus violent chez nous d'y pénétrer quand même.

Ceux qui se sont hasardés ont été quelque peu sifflés, mais discrètement et d'une manière calme et placide à laquelle nous ne sommes pas habitués par les « chahuts » de nos étudiants européens. Il paraît même qu'on a prononcé sur notre passage des épithètes malsonnantes : elles ont fait rougir pour nous les personnes qui s'étaient dévouées à nous accompagner, mais qui auraient préféré être ailleurs. A nous, cet incident du reste ina-

perçu a permis d'apprécier l'avantage qu'il y a parfois à ne point connaître les langues étrangères. C'est un argument en faveur de ceux qui contestent l'utilité des langues vivantes : il est évident qu'il est commode de ne point se sentir insulté.

Au fond, nous sommes sortis satisfaits de la mosquée d'El Azhar, nous y avons vu ce que nous étions venus regarder. Dans cette grève comme dans les nôtres, il y a des non-grévistes, des « jaunes » : nous les avons vus au travail, et le spectacle vaut qu'on le décrive.

Les étudiants d'El Azhar viennent de toutes les parties du monde musulman. Ce ne sont pas tous, comme chez nous, des jeunes gens : plusieurs ont la barbe grise ou blanche, et ne quitteront l'université que pour le cimetière. Cette vie consacrée entièrement à l'étude pourrait être une grande leçon de modestie et de persévérance : j'y vois un beau thème à développements sur l'immensité de la science et l'impossibilité de l'acquérir toute, même en lui abandonnant la totalité d'une longue vie. Il est probable que la perpétuité des études a pour certains étudiants musulmans un motif beaucoup moins élévé. Tous sont à l'université dans la position de nos boursiers : ils font partie d'une sorte de collège, alimenté par la rente d'une fondation pieuse, qui les nourrit, les loge et les entretient. Il est naturel qu'ils ne songent pas à quitter le lieu où ils trouvent, comme nous disons en français, le vivre et le couvert : vivre du reste frugal, car il consiste essentiellement en galettes de farine, molles et mal cuites, distribuées tous les matins et revendues au rabais par ceux qui en sont trop bien fournis ; couvert également rudimentaire, puisqu'il se compose d'un vieux tapis servant de matelas, dans une chambre vermoulue où s'entassent une douzaine de bénéficiaires.

Les leçons se donnent avec un apparat accommodé au luxe ordinaire des étudiants : dans la cour de la mosquée, ou bien sous l'une des colonnades couvertes qui donnent sur cette cour. Le professeur est assis par terre, ses élèves autour de lui : au milieu, une cruche d'eau, un monceau de galettes de farine, et l'entassement artistique des babouches communes. La leçon consiste généralement dans la lecture d'un livre de théologie, accompagnée de brefs commentaires explicatifs : les élèves écoutent, interrogent parfois, parfois aussi mangent, fument, dorment ou raccommodent

leurs habits. Les exercices intellectuels sont généralement ponctués par un balancement simultané des corps de tous ceux qui y participent : ce geste, commun à tous les lecteurs dans le monde musulman, aide sans doute à la pénétration des idées dans le cerveau.

Dans un coin, un tableau noir avec des circonférences et même des formules algébriques. Il est abandonné, étant l'une des causes de la grève actuelle. Les sciences mathématiques et historiques, enseignées à la moderne par un personnel étranger à la mosquée, sont en suspicion. Ce sont des inventions dangereuses pour des gens qui croient que le Coran contient toutes les vérités présentes et futures. Sans prendre parti dans un soulèvement dont les causes profondes sont obscures, il est permis de dire que ces étudiants révoltés n'ont pas tort, s'ils sentent confusément que toute concession faite à la culture européenne implique un renoncement aux idées dont le monde musulman a jusqu'à présent vécu. C'est de là que vient la résistance que les Anglais sentent en Égypte : c'est par là aussi que la cause qu'ils défendent cesse d'être la leur pour devenir la cause du progrès. Ce sont les méthodes européennes qui sont attaquées, et non pas simplement la méthode anglaise. Constatation nécessaire pour ceux qui pourraient être tentés de donner à certains cris ou à certaines manifestations francophiles un sens et une portée qui ne leur conviennent pas. Si l'Anglais n'est pas aimé en Égypte, rien ne prouve que le Français, au fond, le soit davantage : pour les *intellectuels*, les uns et les autres ont le défaut irrémédiable d'être des Européens.

*
* *

Le peuple, trop simpliste; les autorités, trop diplomates, n'ont pas de pareilles attitudes.

Le fellah accueille l'étranger avec le sourire dû aux gens dont il vit en partie. Il a le caractère facile et bienveillant, et depuis les temps préhistoriques il a vu l'Égypte passer par les mains de tant de possesseurs successifs qu'un long atavisme a dû l'habituer à faire bon ménage avec tous. S'il connaissait l'histoire de son pays, il saurait qu'en somme il a été toujours soumis, mais toujours vainqueur : lui seul a survécu, immuable, au milieu de

toutes les vicissitudes de la patrie égyptienne. Le type égyptien n'a pas varié depuis dix mille ans : le premier fellah venu ressemble à s'y méprendre à ses ancêtres sculptés sur les temples et dans les tombeaux des pharaons. Il habite les mêmes demeures, fait les mêmes gestes, exécute les mêmes travaux avec les mêmes outils. Peu lui importent les étrangers qui passent, et qui admirent.

Pour le paysan, les congressistes n'ont pas différé du voyageur ordinaire, qu'on promène, qu'on harcèle, et qui donne des pourboires. A peine a-t-il pu noter cette différence que, parmi les quelques mots européens qui lui servent pour parler au touriste, il a dû cette année faire entrer bien plus de français que d'habitude. L'un d'eux, à Louqsor, paraissait heureux de trouver l'occasion de placer quelques phrases que depuis vingt ans il avait oubliées. Car les vieux savent un peu de français : les jeunes baragouinent l'anglais, et, s'ils y ajoutent d'autres mots, c'est à l'ordinaire de l'allemand. Mais ceci a peu d'importance : pour aucune langue européenne ces fellahs ne sont de sérieuses recrues; il leur suffit de connaître dans chaque idiome la cinquantaine de mots indispensables pour diriger les touristes, discuter avec eux le prix de leurs antiquités truquées, et leur dire les quelques amabilités stéréotypées qui risquent de faire augmenter le taux du *bakchich*. Nul doute que si les Japonais visitaient l'Égypte, les âniers sauraient rapidement crier en japonais : « Vive le Japon! » Il n'y aurait de là rien à conclure sur leurs sympathies réelles.

Les autorités au contraire ont souvent montré aux congressistes la sincérité évidente d'un accueil chaleureux. Les chefs de gare et les officiers de police se sont attachés à rendre des services. Ceux d'entre eux qui parlaient français ont profité de l'aubaine inespérée d'un passage inaccoutumé de touristes de langue française. Nous avons été parfois étonnés de les rencontrer dans de petites localités perdues où leurs connaissances polyglottes n'ont pas occasion de se manifester. Certains ont prétendu que leur instruction et leurs sympathies avaient nui à leur carrière : c'est une explication qu'il convient d'accueillir avec réserve et dont il serait naïf de tirer aucune conclusion.

Les hauts dignitaires et les ministres ont eu pour le Congrès

des attentions manifestement inspirées par le désir de plaire en haut lieu. Le Khédive en effet a montré pour les congressistes des attentions particulières. Il s'est souvenu fort à propos de la magnificence avec laquelle ses ancêtres avaient coutume de recevoir. Nous avons eu le plaisir d'être deux fois ses hôtes, et les réceptions qu'il nous a offertes ont eu le double mérite d'être fort bien organisées et de ne froisser personne.

Ce fut d'abord un thé au palais d'Abdin, c'est-à-dire une occasion pour nous de visiter cette luxueuse résidence. Par une amabilité dont la valeur sera appréciée de tous ceux qui connaissent les habitudes des souverains orientaux, le Khédive avait tenu à se trouver en personne à la porte de ses salons, et à serrer la main de chaque congressiste, en lui adressant les quelques mots, banals forcément mais gracieux, qui devaient faire sentir plus vivement le prix de cette hospitalité. C'est dans une même pensée de chaleureux accueil qu'il voulut aussi venir ouvrir lui-même, en toute simplicité, la séance solennelle où s'inaugurèrent les travaux du Congrès. Il y prononça, en excellent français, un bref discours d'une modération et d'une justesse parfaites. On n'en pourrait pas dire autant de ceux qui furent prononcés ensuite par certains délégués européens.

Enfin, une excursion eut lieu qui, sur les yachts princiers, nous fit descendre le Nil jusqu'au célèbre barrage dont les jardins sont une des parures du Caire moderne. Depuis, l'image des splendeurs monumentales visitées et admirées en Haute-Égypte est venue se superposer au souvenir de cette inoubliable promenade, mais ne l'a point effacé. Si l'Égypte officielle a été fière de l'hommage que nous venions rendre à son passé, elle a su nous faire un accueil qui nous intéresse à sa prospérité et à sa grandeur présentes. Si, au cours de notre séjour, nous avons pu avoir, je ne dis pas quelques désillusions, mais quelques surprises et quelques incertitudes, nous ne les devons, en somme, ni à ses monuments ni à ses habitants. Les Français, qui étaient les plus nombreux, doivent en être aussi les plus reconnaissants.

GEORGES SEURE.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Bibliothèque, Office et Musée de l'Enseignement public (Musée Pédagogique). *Compte rendu de l'exercice 1908-1909.* — Le Directeur du Musée pédagogique a présenté au Conseil d'administration de cet établissement, en juin, le rapport suivant [1] :

« Voici le compte rendu de ce qui s'est passé depuis un an dans les six sections, ou services, de la maison.

I. Bibliothèque. — Pendant le dernier exercice 670 cartes d'entrée nouvelles à la Bibliothèque ont été délivrées.

Il a été fait 31 317 communications (dont 16 260 à domicile).

On a continué à préparer pour l'impression la copie revisée des principaux « mots-souches » du Catalogue.

L'Inventaire général des Périodiques (qui sont au nombre de 1 131, sans compter 225 *Bulletins* d'Associations d'anciens élèves, d'Amicales, etc.), a été publié, par les soins de M. G. A. Hückel. Il est uniforme avec les relevés similaires de la Bibliothèque nationale et de la Bibliothèque de l'Université.

Bibliothèque circulante. — Cette Bibliothèque, à l'usage des instituteurs et des autres fonctionnaires de l'enseignement public en province, a maintenant une clientèle de plus de six cents personnes. On continue à en reviser assidûment la composition, de manière à ce que, par une série d'acquisitions et d'éliminations raisonnées, cette Collection de cinq cents ouvrages devienne et reste aussi intéressante, et vivante, que possible. — Le dernier Catalogue paru, qui annule les précédents [2], est daté de janvier 1909.

II. Office. — Le service des assistants pour l'enseignement des langues vivantes dans l'Enseignement secondaire, dont l'Office est chargé, continue à absorber une part importante de son activité.

Ont été placés par l'intermédiaire de l'Office aux rentrées d'octobre et de Pâques : en Angleterre, 5 assistants et 4 assistantes ; en

---

1. Voir les rapports précédents dans la *Revue pédagogique*, 1905, II, p. 163 ; 1906, II, p. 183 ; 1907, II, p. 71 ; 1908, II, p. 71.

2. Un exemplaire de ce Catalogue est adressé à toute personne qualifiée qui en fait la demande à M. le bibliothécaire Vigneron, 41, rue Gay-Lussac.

Autriche, 2 assistants; en Écosse, 6 assistants et 8 assistantes; en Prusse, 61 assistants et 20 assistantes; en Saxe, 2 assistants. En tout, 76 assistants et 32 assistantes. De plus, un assez grand nombre de nos nationaux placés en Prusse ont été maintenus dans leurs fonctions pour une nouvelle période. — Les rapports que nos assistants adressent à l'Office sont toujours très favorables.

Ont été placés en France par l'intermédiaire de l'Office : 75 assistants étrangers et 52 assistantes (Assistants de langue anglaise 26, de langue allemande 49; Assistantes de langue anglaise 38, de langue allemande 14.)

D'autre part, en vertu d'un arrangement avec la Direction de l'Enseignement primaire, l'Office sert d'agent de transmission pour le recrutement des répétitrices étrangères placées (au pair) dans les écoles normales d'institutrices. Ces répétitrices ont été en 1908 au nombre de 54, dont 50 de langue anglaise, 3 de langue italienne et 1 de langue allemande.

Cette année, pour la première fois, nos Écoles normales d'instituteurs ont reçu aussi des répétiteurs de langues étrangères, à savoir : 9 pour la langue allemande, 5 pour la langue anglaise et 3 pour la langue italienne [1].

III. Musée. — La salle de Dessin a été complètement réorganisée, en harmonie avec les nouveaux programmes de cet enseignement.

Deux salles nouvelles ont été mises en état pour recevoir les intéressantes Archives (modèles et documents) de la Société de « l'Art à l'École », qui s'est décidée à user de l'hospitalité que nous lui avions offerte dès la première année de son existence. Ces salles sont ouvertes au public.

IV. Service des vues pour projections lumineuses a l'usage des conférences populaires. — Voici les chiffres qui font connaître l'activité de ce service du 15 mai 1908 au 15 mai 1909. Il a été expédié d'ici par toute la France, 37 340 (au lieu de 35 664 l'année dernière) séries de clichés pour projections : à des instituteurs (Enseignement post-scolaire, 33 583 séries); à des officiers des armées de terre ou de mer (Conférences à la caserne, 3 251 séries); à des professeurs de l'Enseignement secondaire (506 séries) [2].

---

1. Si cette expérience réussit, comme c'est à croire, les voies ont été préparées par nos soins pour que l'échange des répétiteurs de langues vivantes dans les établissements primaires (normaux) soit organisé par des Conventions avec les Administrations étrangères, comme l'est déjà celui des assistants dans les établissements secondaires. Ces nouvelles Conventions ouvriraient à nos maîtres de l'ordre primaire, qui se trouvaient jusqu'ici exclus du bénéfice d'un stage en pays étranger, les Ecoles d'Allemagne et d'Angleterre qui correspondent à nos Écoles normales.

2. Il a été pour la première fois adressé des demandes de nos colonies (notamment de La Réunion et de la Nouvelle-Calédonie). Des négociations sont en cours avec le Ministère des Colonies pour qu'il assure le transport

La Commission spéciale qui, sous la présidence de M. Gilles, inspecteur général de l'Instruction publique, travaille à enrichir notre fonds de séries en circulation, — déjà très considérable, mais qu'il importe de rajeunir continuellement, — a préparé 40 séries nouvelles, dont 30 sont dès maintenant munies de notices explicatives imprimées.

Service des vues pour projections lumineuses à l'usage des professeurs de l'Enseignement secondaire à Paris. — Cette annexe du service précédent a communiqué pendant l'année 402 séries du fonds spécial, réservé à l'Enseignement secondaire. On a vu plus haut que les professeurs de l'Enseignement secondaire (de Paris et de province) ont emprunté, en outre, au fonds commun, 506 séries. En tout, 908 (au lieu de 400 l'année dernière).

V. Office des Œuvres auxiliaires et complémentaires de l'École. — Le *Bulletin des Bibliothèques populaires*, dont M. M. Pellisson est secrétaire, accomplit sa quatrième année; le zèle des collaborateurs qui le rédigent gratuitement n'a pas faibli. Cette publication est et reste ce que, en la fondant, nous avions désiré qu'elle fût.

L'expérience des Bibliothèques circulantes intercommunales, préparée au cours de l'année dernière[1], a été mise en train dans trois départements (Meuse, Haute-Savoie, Vienne). On ne pourra juger des résultats que l'année prochaine; mais, dès maintenant, il est permis de dire que l'innovation a reçu bon accueil dans les huit cantons choisis[2].

VI. Conférences et Enseignements proprement dits. — La sixième série annuelle des « Conférences du Musée pédagogique » a eu trait à *l'Enseignement du Français*. Ces conférences, qui ont grandement attiré l'attention, ont été faites par MM. Lanson, professeur à l'Université de Paris; Rudler, professeur au Lycée Charlemagne; Cahen, inspecteur de l'Académie de Paris; Bezard, professeur au Lycée Hoche. Elles ont été réunies, avec le compte-rendu sténographique des discussions qui les ont suivies, dans le fascicule XVI de nos publications.

Le Cours de Législation et d'Administration scolaires, à l'usage des candidats aux examens supérieurs de l'Enseignement primaire,

---

gratuit des collections et qu'il nous accorde, comme le font déjà les Ministères de la Guerre et de la Marine, une légère subvention.

1. Voir le dernier *Rapport* présenté au nom de la Commission du Budget de la Chambre des députés (Paris, 1908), p. 361.

2. Dans la Meuse, les communes du canton de Saint-Mihiel ont voté au profit de la bibliothèque intercommunale des subventions dont le total s'élève à 518 francs; celles du canton de Vigneulles, 195 francs; les particuliers ont donné, en outre, à Saint-Mihiel 334 fr. 20, à Vigneulles 394 fr. 70. Les inspecteurs d'Académie de la Haute-Savoie et de la Vienne ont fait savoir qu'ils attendaient la session de mai pour donner l'indication des sommes votées par les communes; mais ils déclarent que l'on eut compter sur leur bon vouloir.

qui est confié depuis plusieurs années à M. Gobron, chef de bureau au Ministère de l'Instruction publique, a eu lieu comme d'habitude.

M. Chervet, licencié ès lettres, attaché à notre Bibliothèque, a fait toute l'année un cours libre d'Histoire de l'Art à l'usage des candidats aux examens professionnels de l'Enseignement du Dessin.

Le Laboratoire d'Hygiène scolaire, fondé chez nous en 1908 sous la direction de M. le Dr Méry, agrégé de la Faculté de Médecine, a continué ses travaux. Nous publions cette année la première série de ses Conférences, qui sont suivies de travaux pratiques et de conversations entre gens du métier. Cette première série des *Conférences du Laboratoire d'Hygiène scolaire* forme le fascicule XV de nos publications. »

La part de la science dans l'éducation morale [1]. — ... On sait que l'éducation morale a pour but de développer dans l'homme, envisagé au point de vue de ses facultés supérieures, « l'homme lui-même, c'est-à-dire un cœur, un esprit et une conscience ». A cet effet, elle vise à faire contracter des habitudes se rapportant, les unes à la sensibilité, d'autres à l'intelligence, d'autres enfin à la volonté; puis à transformer ces habitudes en aptitudes et à étayer l'œuvre par des préceptes raisonnés de conduite morale, des principes directeurs de l'effort, de l'activité libre.

Entreprendre l'éducation d'un enfant demande donc d'abord, d'une part, la connaissance de cet enfant en tant qu'être doué de facultés morales, du milieu social dans lequel il vit, des habitudes héréditaires, tirées de ce milieu, qu'il porte en lui; d'autre part, des moyens propres à combattre et à détruire dans sa personne celles de ces habitudes que tout le monde s'accorde à regarder comme mauvaises, à y fortifier celles qui méritent de l'être, à lui en faire acquérir d'autres, celles qui lui manqueraient pour assurer, comme il convient, son bonheur individuel et le bonheur de ceux avec lesquels il est ou sera plus tard en rapport social.

A l'école, l'éducation morale est l'œuvre de chaque instant; il n'est pas un enseignement qui ne puisse lui prêter son concours, pas un exercice où un maître intelligent ne trouve l'occasion d'agir sur le cœur, l'esprit ou la raison des enfants. Multiples sont les circonstances au sujet desquelles intervient un conseil moral, une allusion au bien, une remarque sur des sentiments à exalter ou à blâmer, un éloge pour un acte méritoire ou un encouragement à mieux faire; nombreuses aussi celles qui portent en elles un exemple de piété filiale, d'amour maternel, de solidarité humaine, de volonté persévérante dans la pratique du devoir sous telle ou telle forme de courage, de dévouement ou de sacrifice; que sais-je encore?

1. Extrait du discours prononcé par M. Dauzat, inspecteur d'Académie, à l'Assemblée générale de la Société de Secours Mutuels des Instituteurs et Institutrices d'Eure-et-Loir.

Si les meilleurs écrits des moralistes et des philosophes, si les pages les plus élevées et les plus belles des grands poètes et des grands prosateurs, si l'histoire elle-même, dans ce qu'elle offre de beau, de noble, de généreux, de profondément humain, si toutes ces choses sont, les unes et les autres, éminemment propres à l'œuvre de l'éducation morale, par les grandes pensées et les sentiments sublimes qu'elles font pénétrer dans l'âme, par l'émotion et l'admiration qu'elles y font naître, la science y a aussi sa part, qui n'est ni la moins haute, ni la moins efficace, car « la science, comme l'a proclamé H. Spencer, n'est pas seulement ce qu'il y a de meilleur pour la discipline intellectuelle, elle l'est aussi pour la discipline morale ». Tout progrès scientifique ne comporte-t-il pas, en effet, dans les recherches qui le réalisent, l'amour de la vérité, la lutte contre les préjugés et la routine? Et c'est bien ce qui a fait dire avec raison, que « la morale se purifie à mesure que la science grandit[1] ».

Les sciences mathématiques, par la pratique, à l'école, de l'arithmétique et de la géométrie, permettent au maître de donner à ses élèves, avec des habitudes d'attention, d'ordre, de précision et de rigueur, de la force et de la rectitude dans le raisonnement. C'est par les mathématiques que l'homme s'habitue, a dit Descartes, « à se repaître de vérités et à ne point se payer de fausses raisons ». Le mathématicien ne raisonne, en effet, que sur des choses bien établies, et ses déductions, logiquement et rigoureusement enchaînées, le conduisent d'une manière infaillible à ne formuler que des vérités. Il n'est pas jusqu'à la comptabilité ménagère avec les problèmes d'économie domestique qui s'y rapportent, et le calcul appliqué à la capitalisation de l'intérêt qui n'interviennent pour enseigner la toute-puissance de l'épargne et de la prévoyance à long terme.

De leur côté, les sciences physiques, par l'étude des phénomènes de la nature, par la reproduction artificielle de ces phénomènes, nous apprennent à savoir regarder ce qui se passe sous nos yeux, à nous en rendre compte et à nous l'expliquer; par là même elles créent en nous des habitudes d'observation, de réflexion, de discernement; elles nous donnent le sentiment de l'ordre, de la régularité, de l'harmonie et nous conduisent à ces lois dont la fixité et la constance débarrassent nos esprits des superstitions et de toute conception antiscientifique, à ces lois qui ont le don, par ce qu'elles contiennent à la fois de simplicité et de grandeur, d'éveiller en nous la notion du beau, du grandiose, et de porter nos âmes à l'admiration de la nature. Les sciences physiques nous montrent en outre, combien les grandes inventions scientifiques, telles que la vapeur appliquée aux transports terrestres et maritimes, l'électricité à la télégraphie et à la téléphonie, par la suppression des distances et l'abaissement des barrières internationales, sont de nature à rapprocher les peuples, à faire qu'ils se

1. Vacherot.

connaissent mieux, qu'ils arrivent à se comprendre et à s'estimer davantage, prélude d'accords, d'ententes, d'unions amicales ou affectueuses.

Et les sciences naturelles, quel beau rôle est le leur dans cette œuvre de l'éducation morale! Elles aussi, par une autre étude non moins attrayante de la nature mais considérée sous un autre point de vue, celle de tous les êtres qui la peuplent, l'animent et l'embellissent, celle du relief parfois si pittoresque et si imposant de notre globe, celle de la prodigieuse histoire de ce globe à travers les révolutions et les bouleversements qu'il a subis, elles aussi contribuent d'une manière puissante au développement des facultés d'attention, d'observation, de comparaison et de généralisation qui conduisent à l'esprit scientifique. Mais surtout elles nous émerveillent par tout ce qu'elles nous montrent de beauté et de richesse dans la variété des formes et des couleurs de la nature, comme dans l'ingéniosité des organismes pour leur adaption aux divers milieux; elles nous montrent la loi du travail dominant toute la vie animale et végétale; elles nous révèlent l'implacable lutte pour l'existence à laquelle tous les êtres obéissent; elles dégagent de la connaissance des colonies animales l'universalité de la belle loi de la solidarité; elles proclament, par les variations lentes mais continues que subissent les êtres dans leurs organes comme dans leur forme, la loi du perfectionnement de la nature. En nous faisant connaître de près les animaux dans leurs instincts, dans leurs mœurs, dans leur intelligence, les plantes dans leurs diverses manifestations physiologiques, elles nous amènent, par une sorte de sympathie, à l'amour de tout ce qui vit, et nous parlant de l'homme, elles nous portent, en dehors de cet amour qui doit être plus profond encore pour nos semblables, au respect de tout ce qui touche à la vie humaine, personnalité, indépendance, honneur de chacun. Enfin, par les règles d'hygiène qu'elles édictent, elles participent à l'accroissement de notre bien-être, à la prolongation de l'existence et elles élèvent encore par là même le niveau moral des individus, l'hygiène physique étant un facteur important de l'hygiène morale.

Et si, quittant les objets qui nous entourent immédiatement, nous portons nos regards vers les astres qui gravitent au-dessus de nos têtes, le ravissement devient de l'extase, de l'admiration profonde en présence de la grandeur et de la majesté du spectacle, qui nous montre cet énorme et splendide soleil autour duquel gravitent, dans leurs orbes gigantesques, avec une irréprochable régularité, ces planètes à l'imposant cortège, sur lesquelles, dispensateur de la vie, il verse à flots la lumière et la chaleur, et qu'avec une rapidité vertigineuse il entraîne, pour une destinée inconnue, sans arrêts ni possibilité de retour, dans cette immensité sans bornes de l'univers, à travers des millions d'étoiles, qui sont autant de soleils animant des milliards de mondes. Pour quiconque possède une connaissance même élémentaire de l'univers sidéral, peut-il y avoir un tableau qui confonde davantage

l'imagination par sa féerique magnificence, par l'effrayante profondeur du mystère qu'il recèle, plus apte, par conséquent, à inspirer les plus hautes pensées, plus capable de donner du ressort aux âmes et de les porter à une morale supérieure? Et, dans la contemplation de toutes ces merveilles, n'est-on pas poussé à s'écrier comme le poète :

> Dites-moi, terre et cieux, dites-moi, sombre mer,
> Si vous n'éprouvez rien, qu'avez-vous donc en vous
> Qui fait bondir le cœur et fléchir les genoux [1].

« C'est particulièrement cette science des astres qui nous montre, dit M. H. Poincaré, combien l'homme est petit par le corps et combien il est grand par l'esprit, puisque cette immensité éclatante où son corps n'est qu'un point obscur, son intelligence peut l'embrasser tout entière et en goûter la silencieuse harmonie. »

Oui, en nous dévoilant ses secrets, — et l'on ne saurait trop le proclamer, — la nature est une école incomparable d'énergie et d'action, de bonté et de respect, de sentiments de sublime grandeur et de beauté.

Ainsi donc, la science, dans son ensemble, par ses méthodes d'étude, d'analyse et de synthèse, d'exposition et de démonstration, impose aux intelligences une disposition d'esprit et une discipline qui ont leur contre-coup heureux sur la conscience et sur le cœur; par ses recherches de la vérité, elle provoque à l'effort, à la patience, au désintéressement et parfois au sacrifice; elle porte aux sentiments élevés, fortifie la volonté et trempe les caractères; elle fait aimer la vérité, la beauté et par suite le bien; elle conduit à la notion du travail obligatoire, à l'idée du perfectionnement personnel et de l'interdépendance des êtres, à l'amour de tout le monde vivant. « En dépit de son indifférence sublime, comme a dit Anatole France, elle concourt à l'adoucissement des mœurs. A mesure qu'elle découvre les lois naturelles, elle y incline les lois humaines et, les rapprochant de plus en plus de leur objet, qui est de se conformer à la nature des choses, elle leur ôte l'arbitraire et la cruauté qui leur venaient de l'ignorance et de la peur, et elle tend à leur communiquer cette puissance invincible et douce, qui résultera un jour de leur parfaite harmonie avec les conditions nécessaires de la vie et de la pensée. »

Celui qui cultive la science sait quelle place infime il occupe dans l'immense univers; il connaît les rapports nécessaires qui l'unissent à tout ce qui l'environne, les liens d'étroite solidarité qui le rattachent au passé et à l'avenir par la famille, par la société, par l'humanité entière, et de là sortent à coup sûr fortifiés le sentiment de sa responsabilité et celui de ses devoirs à tous les degrés. Et c'est ce qui explique pourquoi la vie et les travaux des grands savants sont des exemples de la plus pure et de la plus haute moralité. Il suffit de

1. A. de Musset.

citer, de notre temps et sans sortir de France, un Pasteur et un Berthelot, synthèses supérieures d'opiniâtre labeur, de dévouement social et de haute probité scientifique, qui resteront comme d'immenses phares étincelants destinés à guider et à soutenir les chercheurs dans les voies obscures de l'inconnu, en même temps que de grands et nobles esprits qui planeront au-dessus de nous comme des dieux protecteurs de la science et de l'humanité, auxquelles ils ont consacré leur existence et donné le meilleur de leur pensée.

Congrès international de la Ligue de l'Enseignement. — La Ligue de l'Enseignement organise le 3e *Congrès international de l'éducation populaire*, qui aura lieu à Bruxelles, pendant l'Exposition, du 29 août au 2 septembre 1910.

Le 1er Congrès a eu lieu à Milan en 1905 et le second à Paris, en 1908. Tous deux ont obtenu le plus vif succès.

Le Congrès se divisera en 4 sections :

1. Préparation de la femme à son rôle éducatif.

2. Enseignement primaire supérieur. — Écoles d'adultes. — Enseignement professionnel.

3. Œuvres post-scolaires. — Universités populaires. — Extension des Universités. — Bibliothèques populaires. — Journaux et revues. — Théâtres, Musées. — Projections lumineuses et cinématographes.

4. Moyens complémentaires d'éducation populaire.

La cotisation est fixée à 10 francs et sera réduite à 5 francs pour les membres de la Ligue de l'Enseignement et pour ceux des associations similaires de la Belgique et de l'Étranger.

Toutes les communications relatives au Congrès doivent être adressées au Bureau : Boulevard du Hainaut, 110, à Bruxelles.

Textes des sujets proposés aux examens du professorat des écoles normales (ordre des lettres et ordre des sciences) en 1909.

Ordre des Lettres (Aspirants).

Littérature. — « A mon avis, dit Augustin Thierry, toute composition historique est un travail d'art autant que d'érudition : le soin de la forme et du style n'y est pas moins nécessaire que la recherche et la critique des faits. » — Expliquez et appréciez.

Histoire. — La formation du pouvoir royal de Philippe-Auguste à saint Louis.

Géographie. — Le Canada (Géographie physique, politique et économique).

Morale ou psychologie. — « L'amour de sa profession est une vertu parce que c'est une application de tout l'être humain à quelque chose qui n'est ni un appétit, ni un désir, mais un détachement de soi, un attachement à plus grand que soi, un dévouement. »

Commentez ces paroles d'un contemporain et dites comment elles s'appliquent surtout à la profession d'éducateur.

Langues vivantes (rédaction). — *Alexandre Dumas et les langues modernes*[1]. — Voyageant en Suisse avec quelques amis, Alexandre Dumas arrive à une auberge. — L'aubergiste et ses gens ne savent que l'allemand. — Dumas et ses amis, malgré leurs efforts, n'arrivent pas à se faire comprendre.

« Vous allez voir, dit enfin Dumas, qu'avec un petit dessin on peut se passer de langues vivantes. »

Il esquisse alors un champignon. Après un moment d'hésitation, l'aubergiste sort et revient bientôt avec... un parapluie.

Version allemande. — *Gastfreundschaft bei den alten Deutschen.* — Kein Volk ehrte die Gastfreundschaft höher als die Deutschen. Einen Fremden, wer es auch sei, von seinem Hause zurückzuweisen, wäre sehr schimpflich gewesen. Ein jeder nahm ihn an seinem Tische auf und bot nach Vermögen : war sein Vorrat aufgezehrt, so wurde der, welcher noch eben Wirt gewesen, der Wegweiser und Begleiter der Gastfreundes, und ungeladen traten beide in das nächste beste Haus ein. Auch da wurden sie gleich freundlich empfangen. Wenn der Fremde Abschied nahm, so erhielt er als Gastgeschenk, was er begehrte, und der Geber forderte seinerseits ebenso frei und offen. Das gutmütige Volk hatte Freude au Geschenken.

Nich selten ratschlagten die Deutschen bei ihren Gastmählern über die wichtigsten Angelegenheiten, über die Versöhnung zwischen Feinden, über Bündnisse und Freundschaften, über die Wahl der Fürsten; ja über Krieg und Frieden, weil die Fröhlichkeit des Mahles und der Gesellschaft die Geheimnisse der Brust ausschlosz. Aber am folgenden Tage wurde das, was so aus Licht gekommen war nochmals erwogen und die endgültige Entscheidung getroffen, sodasz zur Geltung kam, was beide Zeiten Gutes boten; sie ratschlagten, wenn sie sich nicht verstellen konnten und faszten den Beschlusz, wenn sie zu ruhiger Uberlegund fähig waren. (Friedrich Kohlrausch.)

Version anglaise. — *From the river.* — After *Hautmont*, the sun came forth again and the wind went down ; and a little paddling took us beyond the iron-works and through a delectable land.

The hedges were of great height, woven about the trunks of hedgerow elms ; and the fields, as they were often very small, looked like a series of bowers along the stream. There was never any prospect; sometimes a hill-top with its trees would look over the nearest hedgerow, just to make a middle distance for the sky; but that was all. The heaven was bare of clouds. The atmosphere, after the rain, was of enchanting purity. The river doubled among the hillocks, a shining strip of mirror glass ; and the dip of the paddles set the flowers shaking along the brink.

1. Ce canevas a été dicté aux candidats dans la langue choisie par chacun d'eux (allemand, anglais, espagnol, italien).

In the meadows wandered black and white cattle fantastically marked. One beast, with a white head and the rest of the body glossy black, came to the edge to drink, and stood gravely twitching his ears at me as I went by, like some sort of preposterous clergyman in a play. A moment after I heard a loud plunge, and, turning up my head, saw the clergyman struggling to shore. The bank had given way under his feet. (R. L. Stevenson, *An Inland Voyage.*)

Ordre des lettres (Aspirantes).

Littérature. — Les « pauvres gens » dans la littérature, et spécialement dans la poésie du XIXe siècle. Pour quelles raisons littéraires, sociales, morales, y ont-ils pris une si grande place?

Histoire. — Comment se manifeste la prépondérance intellectuelle de la France au XIIIe siècle?

Géographie. — Étude comparée des différentes mers françaises.

Morale ou psychologie. — Appréciez cette pensée de M. Séailles : « L'idée ne devient efficace que quand elle se mêle au sentiment. La morale ne devient un principe réel d'action que dans la mesure où elle cesse d'être une pure théorie qui s'adresse à la seule raison ».

Langues vivantes. — Mêmes sujets que pour les aspirants.

Ordre des Sciences (Aspirants).

Mathématiques. — I. — Faire la théorie de la décomposition d'un nombre entier en ses facteurs premiers.

Un nombre entier étant décomposé en ses facteurs premiers, trouver les conditions nécessaires et suffisantes pour que ce nombre soit un carré, un cube,..... une puissance m^e exacte.

Montrer que si un nombre entier est à la fois un carré et un cube, il est aussi une sixième puissance exacte. — Plus généralement, que peut-on dire d'un nombre entier qui est à la fois une puissance p^e et une puissance q^e exactes?

II. — Deux personnes ont mis 2000 francs en tout dans une affaire; l'une a laissé sa mise 17 mois et elle retire en capital et intérêts 1710 francs; l'autre n'a laissé ses fonds que pendant 12 mois et retire 1040 francs d'intérêts et de capital. — Calculer le taux annuel du placement ainsi que la mise de chaque personne.

III. — 1° Construire un triangle ABC connaissant le rayon r du cercle inscrit, le rayon r' du cercle ex-inscrit dans l'angle A, et la surface s du triangle. — Discuter la possibilité du problème.

2° Calculer, en fonction des données, le côté a du triangle opposé au sommet A, et la hauteur issue du sommet A.

3° Le cercle ex-inscrit dans l'angle A étant fixe, on suppose que le centre o du cercle inscrit, dont le rayon conserve la longueur fixe r, décrive une circonférence donnée de rayon r_1, et dont le centre est à une distance donnée d du centre du cercle ex-inscrit dans l'angle A. Déterminer les positions du point o pour lesquelles la surface du

triangle est la plus grande ou la plus petite possible. Calculer les valeurs correspondantes de la surface du triangle.

Physique. — Condensation des gaz. — Anhydride carbonique liquide et solide. — Air liquide.

Chimie. — Aniline : préparation, propriétés. Principales matières colorantes qui en dérivent ; leur mode de préparation et leurs propriétés.

Histoire naturelle. — 1° La peau chez l'Homme : anatomie, physiologie, hygiène. Modifications les plus importantes de la peau dans la série animale.

2° La flore houillère : formation de la houille.

Morale ou éducation. — De l'objet et de la méthode des sciences mathématiques. Montrer comment l'étude de ces sciences contribue à l'éducation de l'esprit.

Dessin géométrique. — Épure d'un tronc de pyramide régulière.

Dessin d'ornement. — *Vase Amphore* (modèle n° 2868 de la collection des écoles normales).

Ordre des Sciences (Aspirantes).

Mathématiques. — I. — Dans le quadrilatère convexe ABCD les côtés AB et AD sont égaux et ont pour longueur a; l'angle $\widehat{BAD}$ est égal à 60°; l'angle $\widehat{ABC}$ est droit et l'angle $\widehat{CAD'}$, que forme DC avec le prolongement DA′ de AD, est égal à 45°.

1° Démontrer que BC $= a$. Calculer en fonction de a l'aire S du quadrilatère ABCD.

2° Par le point de rencontre F des perpendiculaires élevées en A au côté AB et en C au côté CB, on trace la droite FX parallèle à DC et la droite FY parallèle à DA. On appelle K le point d'intersection de FX et de la droite AD, H le point d'intersection de FY et de la droite CD.

Démontrer que les 6 points ABCKFH sont sur un même cercle. Prouver que les côtés du triangle équilatéral et de l'hexagone régulier inscrit dans ce cercle sont respectivement égaux à CH et à KF.

Calculer en fonction de a les longueurs KF, CH, CD et l'aire S_1 de l'hexagone ABCKFH.

Montrer que le rapport $\frac{S_1}{S}$ doit être indépendant de a. Calculer ensuite la valeur de ce rapport.

3° On suppose que $a = 10$ mètres.

Montrer comment on doit faire pour obtenir le plus grand nombre de centimètres contenus dans CD et le plus grand nombre de décimètres carrés contenus dans S_1. Donner les résultats du calcul.

II. — 1° Définir la division des nombres entiers. — Justifier la règle pratique de l'opération.

2° Une bourse contient p billets de 100 francs ; une seconde bourse

contient 27 pièces de 20 francs. On prend un billet dans la première, on le place dans la seconde et en même temps on fait passer une pièce de la seconde bourse dans la première.

On veut obtenir des sommes égales dans les deux bourses en répétant cette double opération un certain nombre de fois.

Montrer que, pour qu'il en puisse être ainsi, il faut et il suffit que p soit égal à l'un des 6 nombres que représente l'expression $8a + 7$ lorsqu'on donne à a l'une des valeurs 0, 1, 2, 3, 4, 5.

Physique. — Une quantité d'eau pure à 15°, du poids de 1 kilogr., est placée dans une enceinte dont la température constante est de 20°. A quelles constatations se rattachant à l'eau ainsi refroidie peut donner lieu l'expérience?

Dans une seconde étude on observe encore un kilogramme d'eau pure dont la température initiale est de 15° et qu'on chauffe en vue d'obtenir une température finale de 120°. A quelles constatations expérimentales portant sur l'eau peut donner lieu cette tentative?

Que savez-vous des quantités de chaleur perdues ou absorbées par la masse d'eau dans les deux expériences?

Chimie. — Détermination des poids moléculaires et des poids atomiques.

Problème. Dans une expérience sur la synthèse de l'eau, on a fait passer de l'hydrogène pur et sec sur de l'oxyde de cuivre chauffé. Après l'expérience, on a trouvé que le tube à oxyde de cuivre a éprouvé une perte de poids égale à 10 gr. 322 et l'on a recueilli 11 gr. 622 d'eau.

Déduire de ces données, à 0,001 près :

1° Le poids atomique de l'oxygène dans le système où l'on fait $H = 1$;

2° Le poids atomique de l'hydrogène dans le système où l'on fait $O = 16$.

Le calcul suppose connue la formule de l'eau; justifier cette formule par des raisons physiques et chimiques.

Histoire naturelle. — 1° Protozoaires. — Foraminifères. — Infusoires libres et Infusoires parasites. — Sporozoaires du paludisme.

2° Comparaison des modes de reproduction des Gymnospermes et des Cryptogames vasculaires.

Morale ou éducation. — Même sujet que pour les aspirants.

Composition décorative. — Composer une frise pour la décoration d'une salle de classe.

Dessin d'ornement. — *Griffe à tête de lion* (modèle n° 2 778 de la collection des écoles normales).

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

The Journal of Education, avril. — *Importante réforme.* — Une récente circulaire de M. Runciman, désormais connue sous le nom de « circulaire 709 », cause parmi les « autorités locales » une grosse émotion. Elle les avertit que le « code » de 1909 contiendra les deux prescriptions suivantes :

1° Aucune classe d'école primaire n'aura plus de 60 élèves;

2° Toutes les classes auront des maîtres dûment qualifiés.

Elle ajoute que ce chiffre de 60 doit être considéré comme un pis-aller, et sera baissé ultérieurement.

Cette réforme implique des dépenses nouvelles. Incomberont-elles à l'Echiquier impérial ou aux finances locales? Voilà ce qu'une députation a voulu savoir tout d'abord. M. Asquith et M. Lloyd George ont répondu tous deux que le gouvernement n'était pas disposé à grever de nouveaux sacrifices le budget de l'État, et que les conseils de Comté ou de Bourg auraient donc à lever eux-mêmes des contributions s'il était nécessaire. Or la municipalité de Leeds, après avoir établi que la subvention du Board avait déjà diminué, déclare qu'elle se voit dans l'impossibilité de payer les augmentations de traitements prévues et promises. C'est une sorte de « résistance passive ». D'autre part, à toutes les questions qui lui sont posées à ce sujet par la Chambre des Communes, le ministre répond en montrant que les dépenses supplémentaires seront moins élevées qu'on ne l'a cru d'abord, et qu'il se refuse à rapporter la circulaire. Les choses en sont là.

Mai. — *Quarantième congrès de l'Union nationale des Instituteurs.* — Chaque année, la semaine de Pâques réunit, non seulement les délégués de la grande fédération (N. U. T.) qui ont mission de discuter les questions à l'ordre du jour, mais des centaines d'instituteurs et d'institutrices qui viennent revoir de vieux amis et passer quelques jours agréables dans quelque « centre de vacances ». Aussi choisit-on avec soin le lieu de la réunion : ces dernières années, c'était Southsea,

Llandudno, Scarborough, Oxford, Hastings; cette année, Morecambe; pour l'an prochain, on s'est donné rendez-vous à Plymouth.

L'un des fondateurs de l'Union est encore parmi ses membres, et vient seulement de se retirer du comité exécutif, c'est M. G. J. Rankilor. Il fut, dès 1862, un de ceux qui ont protesté contre l'injuste « paiement d'après les résultats », et rêvent d'une vaste fédération comprenant tout le personnel des écoles, confessionnelles ou non. En 1870, cette association existait avec 400 membres; elle en compte aujourd'hui 65 000. Elle discute avec la plus entière liberté, mais sans presque jamais se départir d'un esprit de pondération qui lui fait honneur, toutes les questions qui intéressent l'enseignement et les instituteurs, les étudie, institue de patientes et impartiales enquêtes, et fournit souvent au gouvernement les éléments tout préparés d'un projet de loi.

Dans son discours, cette année, le Président, M. Hole, instituteur à Stoke Newington, s'est déclaré pour la solution séculière du problème de l'enseignement. Bien qu'il exprimât ainsi une idée personnelle, il fut écouté sans aucune démonstration d'hostilité. Avec lui, une forte minorité de l'Union pense d'ores et déjà que la paix ne régnera pas tant qu'une religion quelconque sera enseignée dans les écoles. C'est un encouragement et une indication pour le gouvernement libéral.

M. Hole continua par une allusion bienveillante à la « circulaire 709 » de M. Runciman, et la question fut reprise par le Congrès. La cause du malaise apparut clairement : depuis 1902, les contributions locales (*rates*) levées pour l'enseignement par les Conseils de Comté se sont accrues beaucoup plus vite que les impôts d'Etat (*taxes*) consacrés au même service, sous la forme de subventions gouvernementales (*grants*). La part de l'Echiquier, qui était en 1900-1902 de 68 p. 100 du total, n'est plus que de 50 p. 100. Ce résultat était prévu, puisque le but de la loi était précisément de réveiller l'intérêt des pouvoirs locaux pour la cause de l'instruction publique. Il n'en inquiète pas moins les contribuables et leurs représentants immédiats.

Le Congrès conclut ses discussions sur ce point par un double vœu : 1° que M. Runciman, pour le bien de l'enseignement, fît passer ses deux prescriptions dans le « Code »; 2° que le gouvernement vînt en aide aux localités en augmentant sa part des dépenses. Et il ajouta un blâme au Conseil de Leeds, pour n'avoir pas tenu ses engagements envers les instituteurs.

Une autre question importante retint assez longtemps l'attention du Congrès, celle de la co-éducation. Elle fut violemment attaquée par les dames, venues en très grand nombre, au nom des nécessités des programmes et des dangers qu'elle présenterait pour la moralité, — et non moins vigoureusement défendue par l'élément masculin. Au fond, les institutrices réclamaient surtout contre la tendance à réunir

les garçons, les filles et les classes enfantines d'un même groupe scolaire sous la main d'un Directeur. Le Congrès lui accordera la protestation qu'elles désiraient.

Dans une réunion privée, on décida qu'à partir du 1er juin le *Schoolmaster* deviendrait la propriété et l'organe officiel de l'Union, avec M. Yoxall comme Directeur. Le vieux journal pédagogique ne saurait que gagner à cette réorganisation.

Juin. — *L'enseignement moral indépendant.* — La « Moral Instruction League » poursuit sa campagne pour la laïcisation des programmes. Elle a récemment envoyé une Députation à M. Runciman, afin de le décider à introduire dans les écoles primaires et les écoles normales, une « instruction morale directe, systématique et graduée ». M. Runciman tira une première objection de l'encombrement des programmes; il ajouta que, « si l'instruction morale était mise à part sur l'emploi du temps, dans une sorte de compartiment étanche, elle pourrait devenir inefficace comme influence sur la conduite ; que l'enseignement de la morale doit imprégner tout l'enseignement de l'école, de même que la moralité ne saurait être séparée de la vie ». Il promit toutefois d'examiner la question en ce qui concerne les écoles normales. Il s'en tint donc aux conclusions préconisées par les membres anglais du Congrès, à l'automne dernier.

The School World, juin. — *Bourses d'enseignement secondaire en Ecosse.* — Le département d'Education de l'Ecosse vient, en se conformant aux prescriptions de la nouvelle loi, de lancer une circulaire tendant à coordonner les différents types d'écoles afin d'assurer à toutes le meilleur rendement possible, et posant les principes d'un système de bourses qui mettra à la portée de tous l'enseignement secondaire. Voici ces principes, dont on appréciera la libéralité :

1° Des bourses plus importantes et plus nombreuses devront être accordées aux élèves des écoles rurales;

2° Il n'y aura pas d'examen pour l'obtention de ces bourses;

3° Dans les grands centres de population, où les écoles secondaires sont à portée de tous les élèves, les bourses d'études et d'entretien seront amoindries;

4° De larges subventions d'entretien seront accordées aux élèves que la fréquentation desdites écoles tient éloignés de la maison.

The School Guardian, 8 mai. — *Déclin des écoles confessionnelles.* — Le mouvement tendant à unifier et à séculariser le régime scolaire anglais, en ce qui concerne l'enseignement primaire, apparaît nettement dans une récente réponse faite à un député par M. Runciman : depuis l'entrée en vigueur de la loi de 1902, 195 écoles anglicanes

ont été transférées aux « autorités locales », et 257 complètement fermées.

Divers. — *L'influence française dans l'Afrique du Sud.* — Extrait d'une lettre envoyée par le correspondant du *Temps* (12 juin) :

Les progrès de l'influence intellectuelle de la France au Transvaal ont été soulignés récemment par le président du Conseil de l'Education, M. Reunert, dans une conférence publique.

« Apprenez le français assez bien pour le lire couramment dans le texte. Ce n'est pas une exagération de dire que l'on peut trouver plus de *bonnes* lectures en français que dans n'importe quel autre langage, — et je souligne avec intention le mot *bonnes*. C'est la plus déplorable injustice de croire qu'il y a eu quelque chose de spécialement français dans un certain genre de publications qui s'adresse à une classe dépravée de lecteurs. Si nous avions des statistiques, nous trouverions probablement que ce genre de littérature se vend autant à Londres, à Berlin, à Saint-Pétersbourg qu'à Paris. Car, outre les romans de ce genre écrits en français, il y en a beaucoup qui sont écrits en anglais, en allemand, et qui ont tout copié, sauf la grâce du style et la valeur artistique, qui seules peuvent sauver du mépris les originaux. »

Voilà un langage que nous ne sommes pas habitués à entendre à l'étranger dans la bouche des autorités. Il est encore plus agréable de signaler de pareilles déclarations dans un pays qui semblait, il y a dix ans, difficilement pénétrable à nos idées et à notre influence.

A. Guillaume.

États-Unis d'Amérique.

Éducational Review, mars 1909. — *Les langues étrangères à l'école secondaire et à l'école primaire supérieure.* — Dans une communication lue à l'Association académique des Directeurs d'Écoles de l'Etat de New-York, M. George P. Bristol, de Cornell University, assigne deux buts principaux à l'étude d'une langue étrangère :

1° L'acquisition effective de cette langue pour la lire, l'écrire et la parler.

2° Une connaissance plus parfaite de la langue maternelle.

De ces deux fins, la seconde, croit-il, est la plus importante et c'est elle qui devrait, dans les écoles visées, être surtout recherchée. — L'Amérique n'est d'ailleurs pas le seul pays où les bons esprits estiment que la culture par les langues étrangères doit être l'auxiliaire attentive de la langue maternelle. Mais comme ceux qui donnent cette culture seront toujours dans l'impossibilité de savoir lesquels de leurs

élèves auront besoin davantage de l'acquisition effective d'une nouvelle langue, ou d'une maîtrise plus complète de la langue maternelle, il est indispensable qu'ils s'appliquent à favoriser l'une et l'autre également.

La Grande-Bretagne jalousement insulaire. — Lors de la dernière réunion de la *Modern Language Association*, tenue à Oxford, M. Fisher, de New College, a lu, sur cette question, un travail publié *in extenso* par le *Times* de Londres.

Après avoir montré que jusqu'au temps présent la Grande-Bretagne avait constamment eu, quoi qu'on en ait dit, des rapports intellectuels et littéraires avec le reste de l'Europe, M. Fisher établit que l'étude des langues étrangères était tout récemment, de la part de ses compatriotes, l'objet d'un dédain général et parfois très raisonné. Cécil Rhodes, jeune encore, la poursuivait. Il fallait, disait-il, obstinément ignorer la langue des autres peuples. Ceux-ci en seraient réduits à apprendre l'anglais. Cet idiome deviendrait ainsi la langue universelle depuis si longtemps rêvée.

Bien qu'en effet l'anglais soit parlé aux quatre coins du monde, M. Fisher estime que la race Anglo-Saxonne doit être excitée à plus d'expansion encore, et qu'un des premiers moyens de succès est la connaissance des langues étrangères. « Dire, conclut-il, que l'Anglais moyen sait plus que le Français ou l'Allemand moyens serait improbable vantardise, mais veiller à ce que le premier n'en sache pas moins que les seconds, est une tâche qui s'impose incontestablement aux membres de la « Modern Language Association ».

Le budget du Bureau de l'Éducation. — Le budget voté par le Congrès, pour l'année se terminant au 30 juin 1910 indique une augmentation de traitement pour le Commissaire de l'Education (chargé surtout de diriger un service de renseignements et de statistiques sur l'enseignement en Amérique et dans l'univers). Ce traitement, augmenté de 2 500 francs, atteint maintenant 25 000 francs.

Un million a été spécialement voté pour l'éducation des indigènes de l'Alaska.

L'Université de Londres. — Le roi Edouard VII vient de nommer une commission chargée de réorganiser l'Université de Londres, à l'effet de développer ses moyens d'enseignement, et de faire de la ville capitale comme un centre pour les Universités Anglo-Saxonnes.

La commission royale est présidée par M. Haldane, en ce moment ministre de la Guerre. L'actif secrétaire d'Etat s'est depuis longtemps adonné aux questions d'enseignement supérieur, s'intéressant surtout au progrès des découvertes scientifiques et technologiques.

Nos Loisirs, 16 mai. — Nous laissons à *Nos Loisirs* la responsabilité du curieux entrefilet que voici :

« A Boston (État-Unis d'Amérique) 45 p. 100 des enfants fréquentant l'école n'ont jamais vu la campagne, 20 p. 100 ignorent que les vaches donnent du lait, 47 p. 100 n'ont jamais vu de cochons, 15 p. 100 ne peuvent distinguer par les noms le jaune du vert et du bleu. »

Est-il bien sûr qu'à Paris et dans plusieurs autres grandes villes, les proportions soient moins élevées?

A. Gricourt.

Italie.

Cours d'été a florence, 1909. — A la suite d'un accord avec la Faculté des Lettres de Grenoble, la Société des amis de l'Institut français de Florence organise, dans les locaux de l'Institut, des *Cours de vacances pour les étudiants et professeurs français* désireux de se perfectionner dans la connaissance de la langue et de la littérature italiennes et de l'Italie elle-même.

Ces cours auront lieu pendant les mois d'août et de septembre. Florence offre à cette époque, aux personnes désireuses de travailler utilement, des garanties de tranquillité qu'elles n'auraient pas à d'autres moments. Au mois de septembre, la température est très agréable; elle est en général supportable au mois d'août. Les travailleurs inscrits à l'Institut français trouveront, dans les salles spacieuses de l'Institut — laissées entièrement à leur disposition pendant toute la journée, — une bibliothèque composée des ouvrages de première nécessité pour les études italiennes, de façon qu'ils n'aient pas besoin de recourir constamment aux bibliothèques publiques. Des fonctionnaires de l'Institut, spécialement désignés, leur fourniront les renseignements et l'aide dont ils pourront avoir besoin, tant pour leurs études que pour leur installation matérielle et les détails de leur séjour à Florence.

Les cours qui seront faits à l'Institut seront *réservés aux travailleurs français inscrits* et spécialement préparatoires aux examens et concours de langue italienne en France. Les Français présents auront le plus grand avantage à s'inscrire en même temps à l'Université d'Été de Florence, où est donné, pendant les mois d'août et de septembre, un enseignement plus général d'histoire de l'art en Italie, ainsi que de la langue italienne. L'Administration de l'Université d'Été florentine se charge de procurer un logement, l'entrée gratuite dans les Musées de Florence et au Cercle philologique, — organise des excursions hors Florence.

Bibliographie.

La Femme du Foyer, par A. Piffault, Paris, Delagrave, éditeur.

Voici un livre qui se présente au public pédagogique avec la bienveillante et si compétente recommandation de M. Chabot. Il est plein d'ailleurs d'excellentes intentions, et même de choses très utiles. Il a pour titre : « La Femme du Foyer ». Mais l'auteur nous dit que ce mot comprend tout et que toute l'éducation féminine a dû rentrer dans son plan. Cela est à la fois un tort et un avantage. Cela lui permet de dire par exemple des choses à la fois exactes et fines sur ce que devrait être l'éducation du courage pour la femme, différente de ce qu'elle est pour l'homme. Mais cela rend ainsi son livre un peu touffu.

Le vrai sujet c'est l'éducation ménagère, comme l'indique un sous-titre. Autrefois cette éducation se donnait dans la famille. Mais la famille est maintenant au-dessous de sa tâche. Et, en attendant la femme de demain, il faut la former, cette femme de demain, et la former à l'école. C'est donc l'école qui donnera l'éducation ménagère. — On pourrait plaider la cause de la femme d'aujourd'hui, dans laquelle il y a un peu de celle d'hier, et un peu de celle de demain, et il est vraiment trop facile d'accumuler toutes les erreurs d'hygiène commises par elle. On commettait des erreurs hier ; on en commettra demain. Mais il reste vrai que l'école a un rôle à jouer. J'irai même plus loin que l'auteur : c'est l'éducation intellectuelle trop exclusive qui a contribué à faire prendre en pitié les soins du ménage. L'école a à réparer le mal qu'involontairement elle a fait. Il faut restaurer l'esprit ménager. Toutes les instructions officielles y tendent. Et il faut pénétrer cet esprit ménager d'esprit scientifique, ce qui augmentera les services rendus par lui, et ce qui aidera à le remettre à la mode.

Tout cela est juste. Mais cela cesse de l'être, si on manque de mesure. M. Piffault est épris de science comme un néophyte. De plus savants savent qu'on ne fait pas tout avec la science. Et ils savent aussi tout ce que la tradition enferme parfois d'expériences accumulées, qui ne sont pas à dédaigner. C'est la leçon que donnait, dans cette revue, avec tant de science et de sens à la fois, le récent article de M. Arnozan sur l'hygiène alimentaire de nos internats. M. Piffault fait vraiment trop de détours pour nous démontrer les qualités de cette combinaison culinaire qui a nom bifteack aux pommes. Puis il nous demande trop, je veux dire qu'il demande trop à la future ménagère. Il faut qu'elle sache tout. Le *Journal des Débats* publiait ces jours derniers

une charmante causerie d'un chroniqueur scientifique anonyme sur la « difficulté de vivre » créée par les hygiénistes. Plus de maison habitable selon toutes les règles de l'hygiène. Plus d'eau potable non plus. Et on n'a même plus la ressource de remplacer l'eau par le vin..., etc. N'exagérons pas davantage les difficultés de tenir une maison. Nous découragerions les jeunes filles d'entrer en ménage, ce qui irait contre les fins de l'enseignement ménager.

Je taquinerais encore M. Piffaut, si M. Chabot ne l'avait déjà fait, sur l'abus de la science en une matière délicate. Le « mystère sacré du sexe » s'étale vraiment trop dans son livre. Il est d'avis de tout dire. Mais en outre il fait durer la leçon, et c'est toute une pédagogie qu'il instaure. Il veut pousser l'éducation de la jeune fille jusqu'à la mettre à même, le cas échéant, de diagnostiquer l'avarie chez son fiancé (p. 371). Voilà une éducation — ménagère — menée bien loin, et de singuliers examens en perspective pour les fiancés! — Quels que soient les progrès de la science, et aussi ceux de l'éducation scientifique, il y a, comme on dit, limite à tout.

Ce chapitre discutable empêchera beaucoup de mères et d'institutrices de mettre ce livre entre les mains de leurs élèves ou de leurs fillés. Et c'est dommage. R. T.

Lectures de pédagogie pratique, par F. Brémond, directeur de l'École normale d'instituteurs de Versailles. Bibliothèque des écoles normales publiée sous la direction de Félix Martel, Inspecteur général de l'Instruction publique. Paris, Ch. Delagrave, éditeur.

On demande aujourd'hui aux jeunes maîtres de l'enseignement primaire élémentaire des garanties plus sérieuses d'expérience professionnelle. La pratique et l'observation les donnent lentement, parfois mal. L'art pédagogique requiert une étude des principes et des méthodes; et les meilleurs documents qu'on puisse offrir pour ce dessein aux jeunes maîtres, ce sont les conseils et directions d'éducateurs autorisés, de psychologues et de moralistes, de médecins aussi. Le livre de M. F. Brémond est justement un choix très heureux des pages les plus fécondes de la pédagogie primaire contemporaine. Empruntées à la *Revue pédagogique*, aux monographies du Ministère de l'Instruction publique, en particulier aux précieux volumes sur l'Exposition de 1900, aux publications du *Musée pédagogique*, aux ouvrages de pédagogues français, et enfin aux bulletins départementaux, ces pages forment comme *un cours à peu près complet de pédagogie pratique*. C'est ainsi que M. F. Brémond, dans une préface très claire, définit son recueil. « Ces extraits expriment les idées d'hommes « du métier »; ils contiennent des directions fermes que la pratique a déjà consacrées. »

M. F. Brémond n'a point voulu faire de ce choix un système ou

une doctrine. Çà et là, les opinions retenues se contredisent. Mais il convient justement que l'élève-maître et le stagiaire soient instruits de la diversité qui, dans l'art du pédagogue, est comme la garantie de la maîtrise. « Outre qu'il n'y a pas une méthode, un procédé seulement qui soient bons à l'exclusion de tous autres, nous sommes persuadés, ajoute M. Brémond, que ces diversités d'opinions ne peuvent que provoquer la réflexion chez ceux qui s'intéressent à ces sortes d'études. Elles mettent bien en lumière les caractères de la pédagogie, qui est un art bien plus qu'une science, œuvre avant tout d'inspiration personnelle, de liberté, d'amour de sa profession. »

C'est par cet esprit, libéral et pratique tout ensemble, que le livre de M. Brémond se recommande. La matière du choix est groupée sous les grandes rubriques familières, clairement : considérations générales sur l'éducation et l'observation des enfants, les maîtresses et les maîtres, les modes, méthodes et procédés d'enseignement; organisation pédagogique ; éducation physique ; intellectuelle (les divers enseignements); éducation morale (enseignement de la morale, instruction civique; discipline, éducation esthétique); les livres, les bibliothèques scolaires, le certificat d'aptitude pédagogique; les œuvres postcolaires (cours d'adultes, mutualité, patronages). C'est toute la vie de l'école primaire qui revit dans ces pages signées de noms aimés; elles ouvrent aussi quelques perspectives sur le milieu familial et national.

Les références bibliographiques sont précises; à la suite de chaque chapitre, l'auteur a groupé de nombreux sujets de devoirs et de réflexion, qui seront bienvenus des étudiants primaires.

Puisque M. Brémond n'a point prétendu faire œuvre complète, il serait injuste de relever certaines lacunes du livre. Je signalerai toutefois quelques compléments qui s'imposeront dès la prochaine édition; quelques observations sur les enfants *anormaux* ou *moralement arriérés*, que M. Brémond ajoutera aisément soit au chapitre relatif à l'observation des enfants, soit au chapitre sur le classement des élèves; quelques pages documentées et vivantes tirées des rapports annuels de M. Édouard Petit sur les œuvres postscolaires; comme conclusion, quelques directions autorisées sur la culture des maîtres et *leur éducation personnelle infinie*. Ce sont des additions nécessaires, et tout à fait dans la logique du livre. Si M. Brémond craint d'enfler démesurément son ouvrage, il pourra retrancher sans préjudice quelques extraits dont l'utilité n'est qu'accessoire, en particulier sur l'enseignement du français, qui occupe cent pages sur l'ensemble. Je n'ignore point l'importance capitale de cette partie du programme primaire; mais M. Brémond pourrait reviser le choix, et ne retenir que des pages indiscutablement fécondes et suggestives de procédés.

Je pense aussi qu'il est erroné de classer l'*enseignement ménager* sous la rubrique *Éducation physique*. M. Brémond ne craint-il pas

que ses lecteurs et lectrices n'en prennent une idée ou fausse ou mesquine? Sans doute la classification ne prétend ici qu'à la commodité; mais il serait préférable, dès lors, d'incorporer cet enseignement aux autres. En vérité, l'enseignement ménager n'est pas une gymnastique du corps.

Peut-être conviendrait-il aussi d'ajouter à chaque chapitre, au besoin en écourtant un peu la liste des sujets de devoirs, *quelques lectures conseillées sur des auteurs pédagogiques :* indications sobres des meilleurs ouvrages, des pages maîtresses. Beaucoup de lecteurs savent aujourd'hui où trouver des livres; ils seraient reconnaissants à M. Brémond de guider leur curiosité.

Ce sont là des souhaits, non des critiques. M. Brémond y pourrait satisfaire sans peine à la seconde édition du livre, que nous désirons prochaine. Un tel livre est appelé à rendre de réels services.

ALFRED MOULET.

Ce que doivent être les maîtres, par N. J. Exarchopoulos, directeur de l'École normale du Péloponèse; édité à Athènes.

L'auteur se propose de montrer ce que doivent être les maîtres, et, plus particulièrement, quelle devrait être en Grèce la formation intellectuelle et professionnelle des maîtres. Il ne prétend pas apporter de théories nouvelles, mais convier ses compatriotes à tirer parti des progrès de la pédagogie.

Il commence par énumérer les dons naturels nécessaires à tous les maîtres. Ce sont : 1° des qualités corporelles : une bonne santé, et un physique imposant ou agréable; 2° les qualités d'esprit et de cœur sans lesquelles on n'a pas de talent pédagogique : la passion de l'enseignement, le tact, le calme et la possession de soi.

Il montre ensuite quelle culture générale il convient d'exiger des maîtres de l'enseignement primaire [1] et de l'enseignement secondaire. — Les futurs instituteurs devront se perfectionner dans la connaissance de leur langue maternelle. Outre le grec ancien, langue de leurs ancêtres, ils apprendront une langue étrangère, le français ou l'allemand, de préférence l'allemand, qui leur sera plus utile (?) pour compléter leur éducation scientifique et pédagogique. Ils étudieront les éléments des sciences mathématiques, physiques et naturelles. Ils acquerront des notions d'histoire et de géographie, de sociologie et de philosophie. Ils apprendront la musique et le dessin et auront quelque expérience des travaux manuels. — Le temps consacré à l'acquisition de cette culture sera augmenté. Actuellement, avant d'entrer à l'école normale (διδασκαλεῖον), ils passent quatre ans à

1. Sur l'organisation actuelle de l'enseignement primaire en Grèce, voir dans la *Revue Pédagogique* (1905, p. 160-182 et p. 265-284) les deux articles d'André.

l'école primaire, trois ans à l'école hellénique, dont les classes correspondent à peu près à nos classes de grammaire, un an au gymnase, dont les quatre classes équivalent à nos classes de lettres. M. E. voudrait qu'ils ne pussent être admis à l'école normale qu'après être restés quatre ans au gymnase, c'est-à-dire après avoir fait des études secondaires complètes. — Quant aux futurs professeurs, il importe de leur donner au gymnase une solide éducation classique. Il faut, ensuite, pendant les deux premières années de leur séjour à l'Université, les préserver d'une spécialisation hâtive. Tous devraient y suivre, quel que soit l'enseignement auquel ils se destinent, des cours de psychologie, de logique et d'histoire de la philosophie.

M. E. estime que les maîtres ne doivent être initiés à la pédagogie qu'après avoir achevé leurs études scientifiques et littéraires. Il passe en revue les écoles d'Allemagne, d'Autriche et de Suisse, où l'on développe les aptitudes professionnelles des instituteurs. Il examine ensuite les programmes des établissements spéciaux où, dans les principaux états de l'Europe, les professeurs reçoivent une éducation pédagogique. Il apprécie surtout le séminaire d'Iéna, auquel est annexé non un gymnase, mais une école primaire. Il esquisse enfin un projet de séminaire pédagogique grec. Ce séminaire serait rattaché à l'Université, ou, comme l'école de pédagogie dont Sallwürck a tracé le plan, tout à fait indépendant de l'Université. Une école d'application y serait annexée et comprendrait, outre les classes de l'école primaire, une classe d'école hellénique, deux de gymnase, deux d'école pratique. Le personnel enseignant du séminaire se composerait d'autant d'instituteurs et de professeurs de philologie classique qu'il y aurait de classes d'école primaire et de classes de gymnase à l'école annexe, d'un professeur de théologie, d'un professeur de sciences physiques, d'un professeur de mathématiques, de professeurs de langues étrangères en nombre égal à celui des langues enseignées, d'un professeur de gymnastique, d'un professeur de chant, d'un professeur de dessin. — Les futurs professeurs y passeraient deux années. On y admettrait aussi, mais pour un an et demi seulement, ceux des instituteurs qui auraient suivi des cours à l'Université et se destineraient à l'inspection des écoles primaires. A l'examen de sortie, les élèves du séminaire présenteraient un mémoire sur un sujet de pédagogie, seraient interrogés sur toutes les branches de la pédagogie et subiraient des épreuves pratiques de pédagogie à l'école annexe.

Dans une dernière partie, M. E. montre comment l'État peut aider et même solliciter les maîtres à étendre, au cours de leurs fonctions, leurs connaissances scientifiques et pédagogiques. Il peut les y aider : 1° en leur assurant un traitement suffisant pour qu'ils vivent facilement sans donner de leçons ; 2° en enrichissant les bibliothèques des gymnases et des écoles ; 3° en fondant des cours de vacances analogues à ceux de l'Université d'Iéna ; 4° en créant des bourses de

REVUE
Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME LIV

Janvier-Juin 1909

COULOMMIERS
Imprimerie Paul BRODARD.

PUBLICATION MENSUELLE

REVUE Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME
Cinquante-quatrième

1909
Janvier-Juin

PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

Tous droits de traduction et de reproduction réservés.

voyage pour les maîtres chargés d'enseigner la géographie et les langues étrangères. Il peut les y solliciter : 1° en ne titularisant, parmi les instituteurs, que ceux qui obtiendront, après plusieurs années de stage, un certificat d'études pédagogiques; 2° et surtout en décrétant que désormais les inspecteurs primaires et les professeurs de gymnase seront recrutés uniquement parmi les instituteurs qui auront suivi des cours à l'Université; et les inspecteurs et directeurs de gymnases, uniquement parmi les professeurs qui auront achevé leurs études en Occident, ou publié des travaux scientifiques ou pédagogiques.

Comme on le voit, M. E. a fait, avant tout, un bon livre de vulgarisation. Il connaît bien la bibliographie de son sujet. Et il faut le louer grandement d'avoir voulu donner aux Grecs modernes le goût de la pédagogie. Quant à ses vues sur la préparation des maîtres, elles sont intéressantes et judicieuses. Mais il est certain que les réformes qu'il propose ne peuvent être dès maintenant accomplies en Grèce.

L. Bizard.

L'Éducation générale dans l'enseignement technique, par F. Lévy-Wogue. Paris, Dunod et Pinat, éditeur.

« Il n'y a pas de tâche plus importante pour un État démocratique que celle qui consiste à préparer les écoliers — dans l'intérêt de l'industrie et du commerce, et dans leur propre intérêt, — à se trouver en harmonie avec les nouvelles conditions que la vie économique revêt dans le monde entier. Une solide organisation de l'enseignement technique paraît donc nécessaire. Reste à savoir sur quelles bases il doit se constituer. » C'est ainsi que M. Lévy-Wogue pose le problème qui lui a fourni la matière d'une étude, brève sans doute, mais où l'on sent que la fermeté de la pensée se double de la sûreté de l'information.

Il ne s'agit pas de savoir à quel ministère rattacher les écoles donnant cet enseignement technique (il sera surtout question de l'enseignement technique du premier degré). Un conflit d'attributions laisse l'auteur parfaitement indifférent. Mais il lui semble qu'il y ait opportunité à réagir contre des tendances de l'opinion à se laisser égarer par des considérations étrangères à l'intérêt pédagogique : n'arrive-t-elle pas à mettre en doute l'utilité de l'éducation générale dans l'enseignement technique.

Il faut, il est vrai, se bien mettre d'accord sur le sens de ces mots d'éducation générale. Pour les mieux définir, M. Lévy-Wogue fait de nombreuses et suggestives citations, nous met en présence des réalités. C'est ainsi qu'avec M. Buyse il nous fait entrer dans les ateliers et dans les laboratoires des écoles américaines, où « l'enseignement des sciences pures ou appliquées est pénétré des principes de la

méthode de la *redécouverte* (rediscovery) ». On y considère « comme de nulle valeur éducative, comme de simples occupations manuelles, les travaux dont l'élève ne possède pas dans le cerveau le plan préalablement raisonné ». Il convient au surplus que « les rapports entre la pratique et la théorie ne soient jamais interrompus », que la plus modeste opération de travail manuel « soit établie sur des fondements rationnels ».

Mais il est encore nécessaire de faire intervenir d'autres matières d'enseignement que les sciences pratiques. On ne saurait négliger l'histoire, la morale, la lecture des textes... « Il faut que, de bas en haut, circule un courant d'intellectualité qui, distribué avec prudence, porte au besoin les jeunes gens les mieux doués jusqu'aux plus hauts sommets. » Et nombreux sont d'autre part les devoirs auxquels il y a lieu de préparer, dans l'enfant, le futur citoyen.

Quels maîtres souhaiter pour une telle besogne? L'éducation n'est, à coup sûr, « le monopole d'aucun enseignement »; mais quelle qu'ait été sa formation, l'éducateur à trouver joindra une solide culture pédagogique à des connaissances techniques approfondies. Même une coordination des efforts s'impose chez les divers maîtres. Pour justifier l'autonomie de l'enseignement technique, « autonomie que beaucoup trouvent très désirable, il faut qu'il donne une âme à un corps en voie d'organisation. Dans cet ordre d'enseignement pas plus que dans les autres, on ne peut aboutir à aucun résultat appréciable si l'on ne possède au préalable une doctrine d'éducation générale ».

J'ai cité textuellement cette conclusion où se marque une fois de plus, chez l'auteur, la constante préoccupation d'aller jusqu'au fond d'une question dont l'intérêt n'est pas contesté, mais que quelques-uns avaient abordée sans en envisager toute la portée.

A. G.

❦

Paris vieux et neuf, par Charles Huard et André Billy. Paris, E. Rey, éditeur.

Ce livre, brillamment illustré par les dessins et croquis de Ch. Huard, fait partie d'une intéressante collection que nous avons déjà signalée à nos lecteurs. L'ouvrage comprendra deux volumes. Le premier, qui vient de paraître, est consacré aux quartiers de la rive droite de la ville de Paris.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LV. N° 8 15 Août.

REVUE
Pédagogique

M. Carré (1829-1909).

M. Carré, inspecteur général honoraire de l'Enseignement primaire, vient de s'éteindre dans sa quatre-vingtième année, à Sormonne (Ardennes), le 3 juillet dernier. Il y était né le 29 septembre 1829. Tous les maîtres et tous les élèves de nos écoles connaissent son nom. Avec lui disparaît l'un des collaborateurs les plus actifs et, sur plus d'un point, l'un des précurseurs des réformes de l'enseignement élémentaire, un pédagogue avisé, d'un bon sens robuste, créateur ou vulgarisateur de méthodes fécondes, un administrateur d'une haute intégrité et, quand il le fallut, d'un rare courage, un fidèle serviteur de la République et un grand homme de bien.

Après de brillantes études au collège de Charleville, il fit, en qualité de répétiteur au lycée de Tours, le 1er octobre 1850, ses premiers pas dans la carrière universitaire qu'il devait parcourir pendant quarante-deux ans, en s'avançant par étapes régulières jusqu'aux plus hautes fonctions. Il fut successivement maître d'études et répétiteur de première classe au lycée de Tours (octobre 1850-décembre 1853), régent de logique au collège de Blois (décembre 1853-octobre 1857), chargé de cours, puis professeur — il avait été reçu le premier à l'agrégation de gram-

maire — aux lycées de Saint-Quentin, de Rennes et de Douai (octobre 1857-octobre 1869), inspecteur d'Académie à Vesoul, Moulins, Mézières et Lille, du 8 octobre 1869 au 28 juillet 1882, et enfin inspecteur général jusqu'au 1er janvier 1892.

Dans aucune de ces fonctions il ne s'est montré inférieur à sa tâche. J'ai connu quelques-uns de ses élèves du lycée de Douai : ils avaient gardé le souvenir le plus net et le plus reconnaissant de sa bonté, de sa belle humeur, de ses leçons si vivantes, si claires, si éducatrices du cœur et de l'esprit.

Mais c'est surtout dans l'inspection qu'il donna sa mesure; il était vraiment l'homme de l'emploi. Son administration était faite d'honnêteté, de justice, de franchise un peu rude, tempérée de courtoisie et de bienveillance, et en même temps de travail incessant et de dévouement sans bornes aux enfants de nos écoles et à leurs maîtres.

C'est par cet ensemble de qualités qu'après d'heureux débuts à Vesoul et à Moulins il se fit estimer, aimer, vénérer — le mot n'est pas trop fort — dans ses chères Ardennes, donnant ainsi un éclatant démenti au proverbe que « nul n'est prophète en son pays ». On le vit bien à ses funérailles où tant d'instituteurs, tant d'anciens collaborateurs et d'amis sont venus lui apporter un dernier témoignage d'affection, de reconnaissance et de respect. L'un d'eux qui travailla à côté de lui pendant plus de vingt-cinq ans et qui vécut trente-deux ans dans son intimité, M. Poulain, ancien chef de la division de l'enseignement primaire à la préfecture du Nord, a rappelé avec émotion ce que fut M. Carré dans cette période de sa vie. « Instituteurs des Ardennes, chers confrères de ma génération, vous ne saurez jamais à quel point il vous aimait, combien il était heureux de ses entretiens avec vous, quel paternel intérêt il vous portait ainsi qu'à vos familles. Ayant parcouru dans ses tournées à peu près toutes les communes des Ardennes, il y connaissait tout, choses et gens, notabilités, autorités, instituteurs et institutrices, besoins des écoles, désirs de chacun. Servi par une mémoire non moins prodigieuse que sa vigueur physique, il n'oubliait rien. C'était chaque jour pour moi un nouvel étonnement de voir comme il possédait dans tous ses détails la situation de famille aussi bien que la situation professionnelle d'une multitude d'instituteurs, leur pays d'ori-

gine et celui de leurs femmes, le nombre de leurs enfants, la composition de leurs logements, l'étendue de leurs jardins, etc. Détails assez peu importants, dira-t-on ; mais tout ce qui intéresse des subordonnés qu'il aime n'est-il pas important pour un chef plein de cœur comme l'était M. Carré ? Et puis la vie, l'existence de tous les jours, à laquelle un chef bienveillant doit toujours penser pour les autres, n'est-elle pas faite de détails ? »

Tel était l'homme. Pour apprécier la valeur de son œuvre pédagogique et éducatrice, il faut se rappeler ce qu'était l'école, et surtout l'école rurale, en ces temps déjà lointains où l'enseignement primaire, en province comme à Paris, végétait misérablement, où tant de chers frères et de bonnes sœurs exerçaient sans diplôme et sans savoir, où la plupart des maîtres laïques manquaient de préparation et de méthode, où ceux qui avaient passé par les écoles normales n'y avaient reçu qu'un enseignement étriqué et formel, où l'inspection même se montrait d'une extrême insuffisance. Quelle tâche à entreprendre que d'essayer de donner la vie à cet enseignement inerte, de substituer la méthode à la routine, d'instruire et de former le personnel ! C'est à cette besogne que s'attachèrent avec un dévouement et une ardeur inlassables, les Antoine, les Vessiot, les Jacoulet, les Carré et quelques autres, M. Carré surtout, qui passait la plus grande partie de son temps en tournée, véritable missionnaire de l'instruction populaire, cheminant d'un village à l'autre, et portant ses conseils et ses encouragements jusque dans les hameaux perdus au fond des bois. Maître d'école enthousiaste, il faisait lui-même la classe et enseignait par l'exemple, expliquant et appliquant à la fois la méthode à suivre ou le procédé à employer. S'il en trouvait quelque part d'ingénieux, il les empruntait à leurs inventeurs pour les vulgariser presque toujours en les améliorant.

Dans ce contact incessant avec les maîtres et les écoliers, M. Carré puisait les sujets des « Instructions » pleines de suc, de saveur et d'à propos, qu'il publiait chaque mois au Bulletin. Je ne vois de notre temps que les « Causeries de M. Forfer » qui leur soient comparables. La presse pédagogique de Paris les reproduisait ; on leur faisait des emprunts dans les autres départements. Elles furent pour M. Carré le point de départ de ses

ouvrages de pédagogie théorique ou pratique, si justement appréciés, à l'étranger aussi bien que chez nous.

Sans cesse à la recherche du mieux, l'initiative de M. Carré a quelquefois devancé et peut-être inspiré les instructions officielles. Se doute-t-on que les classes enfantines ont vu le jour dans les Ardennes? Il les appelait « petites classes » ou « petites classes mixtes ». On y débrouillait pour l'école les enfants des deux sexes. Et comme ces classes étaient irrégulières, il n'était pas sans inquiétude à leur sujet. Un beau jour en effet, un inspecteur général se fâcha tout rouge. Mais son rapport n'eut pas de suite, ou plutôt il eut une suite inattendue : quelques mois plus tard, on créait des « petites classes » dans les écoles de la Seine, et deux ans après, sous la dénomination de « classes enfantines », elles recevaient la consécration légale.

Ce n'est pas la seule fois que M. Carré fut menacé des foudres officielles. Il les mérita pour d'autres motifs. Sous l'ordre moral, il eut le tort de défendre énergiquement contre le préfet à poigne d'alors et contre les politiciens réactionnaires les instituteurs dénoncés et menacés. Tandis que dans d'autres départements des hécatombes s'accomplissaient, dans les Ardennes, le mal se réduisit sur son insistance à des déplacements aussi peu désavantageux que possible. Au ministère on jugea qu'un fonctionnaire aussi obstinément indocile ne pouvait rester dans l'administration, et on décida de lui retirer son emploi. Il fallut l'intervention d'un haut personnage ardennais, ami puissant du régime, pour conserver à l'inspection l'un des meilleurs inspecteurs de France.

Les Instructions et les Circulaires de M. Carré aux instituteurs, ses nombreux articles du *Bulletin des Ardennes*, les études qu'il a publiées dans cette Revue même prouvent qu'il n'a négligé de s'occuper d'aucune des matières du programme. Mais c'est l'enseignement du français, considéré par lui comme le véhicule et la condition des autres, qui attira surtout sont attention et sollicita ses efforts.

Il s'y attacha dès ses débuts ; sa *Lettre à un Instituteur de la Haute-Saône sur l'enseignement de la langue française aux élèves des écoles primaires*, en 1873, est comme la préface de ce qu'il a écrit depuis sur cette question si importante. Il n'eut d'abord

en vue que les petits paysans de la Haute-Saône et des Ardennes ; puis il s'adressa aux écoliers de France qui parlent des patois ou un français informe, puis à ceux qui ne parlent ni n'entendent le français, aux Flamands, aux Catalans, aux Bretons; enfin aux indigènes de nos colonies. Le but ? faire connaître mieux le vocabulaire et la langue à ceux qui les connaissent imparfaitement, les enseigner à ceux qui les ignorent. La méthode? celle qu'emploient inconsciemment toutes les mères, la méthode maternelle ou directe qu'il a formulée d'une façon définitive dans un livret à l'usage des maîtres. Là encore il fut un précurseur.

Tous les écoliers de France ont eu entre les mains son *Vocabulaire français*, ou *Étude progressive et méthodique des mots de la langue usuelle considérés* : 1° *quant à leur orthographe;* 2° *quant à leur sens*; 3° *quant à la manière dont ils s'unissent pour former des phrases*, série de livrets bientôt suivis d'un gros volume de six cents pages, *Les mots français dérivés du latin et du grec*, à l'usage des écoles primaires supérieures et normales et de l'enseignement moderne. Il est permis de n'être pas tout à fait d'accord avec lui sur quelques points de détail, on ne peut méconnaître la valeur de l'ensemble.

C'est dans le département du Nord que M. Carré acheva sa carrière d'inspecteur d'Académie. Quoiqu'il n'y ait passé que deux ans, ceux qui l'y ont suivi retrouvaient encore longtemps après les empreintes profondes de son passage. Il obtint d'abord le dédoublement d'un service beaucoup trop chargé et conserva pour lui les Primaires avec le titre de Directeur départemental de l'enseignement primaire du Nord. Par son initiative furent organisés à Lille des cours préparatoires aux examens de l'Inspection primaire, du Professorat des écoles normales, et même du Brevet supérieur pour les instituteurs et les institutrices déjà en fonctions. Il y professait lui-même la pédagogie. Ses successeurs n'ont eu d'autre peine que de continuer son œuvre.

En 1882, un décret du Président de la République l'appela à l'inspection générale. Là encore il fut un maître. Ceux qui ont eu l'honneur d'être inspectés par lui apprenaient, à le regarder faire, comment il faut inspecter. J'ai visité avec lui dans le Pas-de-Calais des écoles de tout ordre; je croyais bien savoir mon métier; mais quelque bienveillance qu'il m'ait témoignée

alors, en le voyant à l'œuvre, je ne fus pas long à m'apercevoir du contraire.

Il exerça ces hautes fonctions pendant dix ans; il aurait pu et dû, pour le bien public, les exercer plus longtemps. Mais il se sentait fatigué, il se croyait gravement atteint d'une maladie de cœur, et il se retira le 1er janvier 1892 à Sormonne, son village natal. Il y devait vivre encore dix-sept ans et demi. Ne pouvant se séparer de ses chères écoles, il sollicita la faveur d'être nommé délégué cantonal, et ce titre fut pour lui ce qu'est la médaille militaire aux généraux les plus illustres. Puis avec un enthousiasme toujours jeune, ce maître d'école incorrigible se remit à faire la classe à ses petits compatriotes. Quand on le nomma enfin officier de la Légion d'honneur en 1901 — il était Chevalier depuis 1878, on aurait pu faire suivre son nom de la mention : M. Carré, inspecteur général honoraire, instituteur adjoint à Sormonne, 51 ans de services.

A. P.

L'exemple de Frédéric Mistral.

On a pu trouver quelque peu prématurée l'apothéose que le peuple du Midi a voulu faire ces temps derniers à son grand poète, Frédéric Mistral. Mais quelle que soit l'opinion que l'on ait sur l'opportunité d'une telle manifestation, je pense que personne ne peut se refuser à reconnaître que peu de figures sont, plus que celle-ci, dignes de se dresser au-dessus des hommes. Une œuvre vaste et harmonieuse, une existence droite, sincère, saine, une haute et pure renommée, c'est là ce que nous avons prétendu glorifier. Il n'est pas, je le crois, beaucoup d'exemples, qui pourraient être plus utilement proposés à la jeunesse que celui de Frédéric Mistral. — Sa vie, son œuvre sont connues. Je n'ai pas besoin de les examiner dans le détail. Je voudrais simplement en tirer l'enseignement moral, social et littéraire.

*
* *

Cette existence nous enseigne avant toute chose le prix du travail, et aussi quelle doit en être la qualité.

Il se peut bien que l'enthousiasme soulève ce cœur de jeune homme, à la pensée de restaurer une langue, de refaire une littérature et que son rêve s'exalte dans les réunions de Font-Ségugne, où chantent Roumanille, Aubanel, Tavan, Anselme Mathieu. Cette belle fièvre ne se traduira point en éclats, en agitation, en œuvres hâtives. Fils de paysans, ce poète sait la lenteur des travaux de la terre, et qu'il faut un hiver d'attente pour voir, au printemps, monter la promesse des blés. Sans hâte, dans la solitude de son mas, il écrit un poème en douze chants, avec la conscience d'un noble ouvrier, qui ne se soucie point d'autre chose que de faire une œuvre parfaite. Le succès que pourra obtenir une telle œuvre, dont le public sera forcément restreint, c'est à peine s'il s'en préoccupe. L'approbation de quelques

amis d'élite lui suffit : « Qu'en pensera-t-on en Arles? » songe-t-il tout au plus, dans les moments où l'inspiration fait trêve. Mais elle ne tarit guère; tous les spectacles, qui lui sont proposés, viennent se ranger dans son poème, selon une forme harmonieuse, une cadence parfaite. Pendant sept ans il poursuit ce travail, sans ambition, sans arrière-pensée, et, l'œuvre faite, il la donne, pour l'éditer, à son ami Roumanille, petit libraire de la rue Saint-Agricol, en Avignon. Et soudain c'est le succès imprévu, inouï; Lamartine met son nom parmi ceux des grands poètes, le Paris lettré l'accueille et lui fait fête. Va-t-il se laisser griser? Après quelques journées de joie, il repart pour Maillane, retrouve ses amis, se remet à l'œuvre, et, pendant sept années encore, dans sa fière solitude, il se penche sur une œuvre nouvelle. C'est un poème en douze chants, comme le premier, écrit dans le même rythme serré et volontaire, qui chante après la Provence des moissons et des pauvres gens, la Provence de la mer et de l'histoire. Et c'est en 1867 *Calendau*. Plus que dans *Miréio* on y sent l'effort; — effort noble et touchant : on voit que le jeune poète se hausse à l'épopée et veut donner à son pays ce qui manque même à la France.

Si le succès ne répond pas tout à fait à ce labeur, Mistral ne sera point découragé. Autant qu'une œuvre de beauté, c'est une œuvre de patriotisme qui est la sienne. Si l'on veut restaurer la langue d'oc émiettée, vulgarisée, il faut établir un répertoire de ses richesses, un dictionnaire, un « trésor », comme on disait au moyen âge. Pendant dix ans, à raison de huit, dix heures par jour, ce poète va faire un travail de philologue, recueillant dans les livres, les manuscrits, sur les lèvres des paysans et des pêcheurs tous les termes de tous les dialectes d'oc, œuvre immense, qui se traduit en 1878 par deux gros volumes[1]; — ce qui ne l'empêche point au reste de publier entre temps le recueil de ses œuvres lyriques, dont la plupart sont des chefs-d'œuvre par le rythme et par la couleur[2]. En 1884 il évoque l'Avignon des Papes dans *Nerto*, en 1890 la Provence sicilienne dans la *Reine Jeanne*, en 1897, il chante dans le *Poème du Rhône* le grand fleuve de son pays, qui entraîna dans ses eaux vertes le reflet de

1. Le *Trésor du Félibrige*.
2. *Lis Isclo d'Or*, Les Iles d'Or.

tant d'amours et de splendeurs. A chaque fois c'est un désir de renouveler sa manière, de ne point laisser figer son inspiration dans une forme toute faite, d'adapter le rythme au sujet choisi. Enfin, pour couronner cette œuvre, en 1906 ce sont les *Mémoires* du vieillard, qui a vu passer tant de gens et tant de choses.

Mais, bien qu'on sache qu'en de tels livres, si pleins de substance, se condense une foule de sensations et de connaissances, énumérer des œuvres ne suffit pas pour rendre présente cette activité quotidienne. Ce qu'il faut évoquer encore, c'est cette immense correspondance, qui sera peut-être quelque jour publiée, avec la plupart des esprits d'élite de la France ou de l'étranger, comme aussi avec les plus humbles des félibres, les plus simples de ses admirateurs et des jeunes gens de son pays. Encore aujourd'hui, avec une bonne grâce inlassable, une force unique de travail, le grand vieillard répond, chaque jour et presque courrier par courrier à toutes les lettres qui lui parviennent, trouvant pour chacun le mot voulu, la formule qui encourage, le conseil demandé. Ce qu'il faut évoquer, ce sont ces réceptions de Maillane, si simples, si cordiales, où le poète, dont la porte est ouverte à tous, sait se mettre à la portée de chacun, et charmer les rustiques comme les plus raffinés; et ce sont encore ces fêtes méridionales, où, pendant soixante ans, Mistral a paru, toujours alerte, gai, splendide, prononçant ici un discours, chantant là-bas une chanson, ou récitant un poème. Malgré son âge nous l'avons vu présider aux fêtes du cinquantenaire de *Mirèio* avec la plus noble des simplicités, la plus modeste des majestés, accueillant la foule de ses admirateurs, se rappelant chaque visage, ayant pour chacun un mot aimable, précis, qui donnait à son interlocuteur l'impression qu'il était connu, apprécié, aimé, enfin récitant, en guise de remerciement, l'invocation de *Mirèio* avec une si juste émotion, une si pure sincérité que nous avons eu soudain l'impression que les siècles s'abolissaient et que nous écoutions sur quelque place d'une ville grecque chanter Homère lui-même. Et ce qu'enfin il faut évoquer, c'est le dernier poème du maître, ce *Museon Arlaten*, auquel il a consacré tout son effort de ces années écoulées et l'argent du prix Nobel. Grâce à cet effort, à ce don généreux, à d'autres concours qui sont venus, ce musée, d'abord modeste, a

trouvé un cadre digne de lui et voit de jour en jour s'enrichir ses collections, et le plus touchant peut-être pour le visiteur est de reconnaître sur chaque étiquette ce que Daudet appelait « la belle petite écriture du poète Frédéric Mistral ». Il a tout vu, tout catalogué; rien n'a rebuté son effort. Je ne pense pas qu'avec de pareils dons d'inspiration, aucun autre poète, — sauf peut-être Hugo et Carducci, — ait eu, pendant soixante ans, plus de force de travail, de volonté soutenue. Mistral, fils d'un grand fermier, a gouverné, a « mené » la littérature d'oc, comme son père « menait » son mas, ayant l'œil sur tout et sur tous, et grâce à cet admirable effort la moisson est aujourd'hui incomparable.

Mistral nous donne encore la vraie notion de la gloire, si souvent avilie et déformée. Que des jeunes gens aient le sens de la gloire, il faut, je pense, continuer à le souhaiter passionnément. Vouloir se distinguer, non par vanité, mais par une juste et noble conscience de sa valeur, est un sentiment digne d'un homme et qui peut, dès l'enfance, exciter les ambitions et le travail. Mais encore ne faut-il pas vouloir se distinguer à tout prix. Il est de tristes gloires; il est aussi des fièvres, des impatiences, qui veulent la gloire avant l'effort, la récompense avant le travail : il en est qui confondent le bruit avec la réputation, les éclats avec l'éclat, le feu de paille d'un scandale avec la clarté du génie ou de l'héroïsme. Mistral est de ceux qui ne se ruent pas à la conquête forcenée de la gloire, mais plutôt la voient venir vers eux, de ceux, qui, au lieu d'allumer autour de leurs petites productions les mille feux de la réclame, se contentent de laisser rayonner leur œuvre, tout simplement, parce qu'ils sentent qu'en effet elle est par elle-même une lumière. Il est aussi de ceux qui ne veulent pas s'arrêter de bien faire, sachant que toute gloire qui n'augmente pas décline, et qui savent mettre leur renommée au service de la cause qu'ils défendent. Il est enfin de ceux qui ne se laissent point enivrer, lui qui, comprenant que sa gloire la plus juste lui venait d'avoir été le poète de son pays, n'a pas voulu abandonner, pour quelques succès médiocres, même point pour une réception académique, le village paternel. Sans orgueil, acceptant avec simplicité le présent que lui apportait l'enthousiasme de son peuple, souriant à sa tâche, comme un bon ouvrier au soir de sa

journée, il a vu sa statue sur une place d'Arles. Peut-être à ce spectacle unique des cœurs de jeunes gens se sont-ils gonflés d'un sublime désir; mais si, devant cette apothéose, on leur déroule la vie de cet homme, toute de labeur et d'honnêteté, son indépendance, sa constance, sa force et sa volonté de travail, ils auront du même coup le sentiment le plus vif, que, si l'on veut quelque jour mériter une statue, il faut, par un long effort, une sublime obstination, se la sculpter d'abord à soi-même dans le bloc de marbre du destin.

Mais que d'obstacles! Il faut, avant toute chose, résister aux influences qui compriment l'individu. Mistral dès son enfance n'a pas cessé de le faire. Tout en apprenant le français jusqu'à le manier en maître, il refusa d'abandonner la langue qui pour lui est maternelle. Comme elle penche vers sa ruine, il se donne pour tâche de la restaurer, et rien ne l'en détournera, ni les moqueries de ceux qui traitent de « patois » son provençal, ni les compliments de ceux qui disent après *Mirèio* : « Avec un pareil génie que n'écrivez-vous en français? », ni la difficulté de propager son œuvre, ni tant de forces liguées contre son dessein. Quelque opinion que l'on ait sur la cause qu'elle défend, l'exemple d'une telle résistance ne doit pas être perdu. Il ne faut pas craindre de le proposer à des jeunes gens. Mais de cette résistance Mistral nous enseigne aussi l'exacte qualité. Il ne s'agit pas de paroles vives, de manifestations turbulentes, de vaines déclarations. Sa résistance se traduit en œuvres, qui en sont la justification. Si l'on n'a rien à faire ou rien à dire de précis, d'impérieux, il n'est que de se soumettre ou de se taire, mais si l'on sent profondément que l'on est véritablement né pour accomplir telle tâche, pour dire telle parole, il n'est que d'obéir, coûte que coûte, à l'ordre de sa nature.

Mistral nous enseigne la valeur et la qualité d'une vocation, et qu'il faut faire malgré tout une œuvre, son œuvre.

*
* *

Cependant il ne s'agit point d'une œuvre d'égoïsme ou d'orgueil.

Si l'individu se croit des droits à la résistance, à l'originalité, c'est qu'il a conscience de représenter une tradition, une race,

une langue. En défendant son être, c'est tout un vaste ensemble qu'il défend ; son travail n'a point pour but la satisfaction d'une vanité personnelle, d'un avantage circonscrit à soi-même. Par là l'exemple de Mistral a une valeur sociale certaine. Il apprend que si un homme est grand, c'est en tant qu'il est « représentatif ». Le héros fait au nom de tous le geste qu'il faut faire, le poète dit pour tous les paroles nécessaires.

Il est des artistes subtils, qui satisfont le caprice des lettrés. Nous les aimons à certaines heures pour la finesse de leurs sensations, l'exquise qualité de leurs harmonies. Mais la voix du grand poète dépasse ces musiques raffinées. Elle vole au delà des cénacles. Elle aborde à toutes les âmes, ajoute quelque chose à toutes les consciences, et, leçon d'harmonie et d'héroïsme, elle donne à tout un pays une raison de fierté. Comme Virgile, Dante, Shakespeare, Hugo, Mistral est l'interprète d'une race, et, si sa gloire est désormais si vive et si vaste, c'est que derrière lui, pour commenter et soutenir son chant, se tient debout tout un peuple vivant et toute une foule aussi d'ombres héroïques ou charmantes. Ce n'est pas une œuvre de beauté pure qu'il a voulu faire, c'est le manifeste — peut-être le testament — d'une race, qui s'est reconnue en son œuvre et dont les fils chaque jour proclament un peu mieux, un peu plus loin sa gloire, parce qu'ils sentent qu'elle est la leur.

Il a voulu faire plus ; en même temps que d'un peuple, il a voulu être l'éducateur du peuple. Dès sa première œuvre, c'est à lui qu'il s'adresse : « Nous ne chantons que pour vous, ô pâtres et gens des mas ». Que les pâtres, les gens des mas l'aient toujours très lu et très bien compris, cela n'est pas sûr. Pourtant il a su éveiller dans le peuple même des âmes et des talents ; quelques-uns de ses disciples sont de vrais paysans, qui n'ont pas, pour chanter, abandonné les travaux de la terre. Ce simple fait prouve l'efficacité de son œuvre : des gens du peuple ont trouvé en lui leur grand poète et cette poésie fut assez saine pour ne pas les détourner de leur humble devoir quotidien. D'autres maîtres, admirables artistes, nous inspirent le dégoût du travail humain, ou nous enivrent si bien de leurs rythmes que nous voudrions à jamais nous laisser bercer par eux. Mais le chant de Mistral est toujours « humain » et viril. Il dit la santeté du tra-

vail accompli, il enseigne le prix de l'effort, il est, entre deux fatigues, le repos, la consolation, le bon encouragement. Le peuple qu'il chante, c'est le peuple sain, robuste, qui se courbe sur la charrue ou sur la rame, qui connaît la noblesse de ses travaux, et, sans envie comme sans humilité, sachant sa force, prétend rester peuple. Mistral a bien mérité de lui le jour où il a fait de ses laboureurs, de ses faucheurs, de ses matelots des héros d'épopée, aussi grands, aussi émouvants que des batailleurs ou des grands de la terre. Par là l'on peut dire qu'il nous enseigne la vraie démocratie, non pas celle où tout le monde veut siéger aux mêmes places de vanité, de lucre ou d'oisiveté, mais celle où chacun se contente de bien faire la tâche pour laquelle il se sent fait par son hérédité, son éducation, ses goûts personnels. Qu'il soit possible à un homme du peuple de s'élever aux plus hauts sommets de l'esprit et de la gloire, il l'a montré magnifiquement, mais il a montré aussi que ce n'était pas en se déclassant, en se transplantant hâtivement, au risque de perdre son originalité, sa valeur propres.

C'est le meilleur des « régionalismes ». On en parle beaucoup depuis quelques années, et aussi de décentralisation. Quel que soit le nom, la doctrine n'est pas nouvelle. Dès 1380, Brizeux chantait :

Oh! ne quittez jamais le seuil de votre porte!

Regrets d'un exilé, qui vont tout de suite à l'excès. Ce ne sont pas là des conseils raisonnés, éprouvés par l'expérience. Mistral, qui ne s'exile point, n'a pas à prendre le ton de l'élégie, mais, ce qui vaut mieux, toute sa vie est un conseil; il a fait, dans son village, une œuvre profonde, et de ce village il a enseigné le chemin à l'élite des lettrés de tous les pays. Il n'a point attendu qu'on modifiât quelques divisions administratives, qu'on supprimât quelques sous-préfets. Paisiblement il a montré par l'action, — toute sa vie est action — qu'on peut, où que ce soit, sous quelque régime que ce soit, faire œuvre utile pour son pays. En même temps l'amour qu'il a pour sa terre n'a rien eu d'agressif ni d'envieux. Il sait que parfois il est des exils nécessaires, et lui-même, s'il n'avait jamais quitté Maillane pour Avignon, peut-être n'aurait-il pas pris conscience du rôle qu'il devait jouer. Point de déclamations provinciales contre Paris : il aime, il admire ce

qu'il y a de noble en Paris, le splendide effort d'intelligence qui s'y prolonge de siècle en siècle. Ce n'est pas lui certes qui pourra croire qu'on ne peut travailler en dehors des « fortifications », mais il ne jettera pas non plus l'anathème à la grande ville, qui l'accueillit, le fêta et fit tant pour sa gloire. Dans ce débat si passionnant, parfois si tragique entre Paris et la province, il a su comme toujours garder la mesure, la dignité. Il a dit aux gens de son pays : « Vous pouvez faire chez vous œuvre utile. Pourquoi vous en aller si loin? » Mais, en grand homme de province, il n'a jamais songé à médire de la capitale, ne lui ayant jamais rien demandé et sachant bien qu'elle est un réceptacle immense de vices et de vertus, de misères et de richesses, de sottises et d'intelligences, mais que, malgré tout, c'est dans ce cœur immense et fiévreux le sang de la France qui monte et le fait battre, souvent trop vite, mais souvent aussi pour de nobles et justes causes.

*
* *

Quand un écrivain nous propose tant d'exemples, on oublie presque que le principal doit être l'exemple littéraire. On admire qu'un poète ait su mettre dans sa vie tant d'unité, de constance, de noble rectitude et l'on omet de dire que ce fut, avant toute chose, un grand poète.

Je ne parlerai point de la valeur esthétique de ses vers. Elle est souveraine, mais d'autres peut-être ont écrit d'aussi belles pages, et l'on n'est point embarrassé, dans le trésor des littératures, si l'on se soucie avant toute chose de lire des vers parfaits. Comme tous les grands poètes Mistral nous donne sans doute le sentiment de la beauté et la joie d'en contempler quelques réalisations, mais plus que d'autres il nous montre le prix d'une langue, la valeur du verbe. « Le mot, c'est le verbe, et le verbe, c'est Dieu », disait Hugo. Mistral est moins grandiloquent, mais moins vague, et plus profond peut-être, quand il nous dit que le verbe, c'est la race.

« Quand un peuple tombe esclave, chante-t-il, s'il tient sa langue, il tient la clef qui le délivre des chaînes... » Et voici que s'évoque pour nous la Pologne, luttant pour sa langue contre la tyrannie germaine, voici que s'évoquent toutes les nations meur-

tries, l'Irlande, l'Alsace-Lorraine. La Provence n'est point dans le même cas. C'est de bon gré qu'elle s'est unie au royaume de France; nul sentiment de haine dans le cœur de ses habitants. Toutefois on a porté une grave atteinte à son originalité, à sa conscience nationale, du jour où l'on a fait sourdement la guerre à sa langue. A vrai dire l'œuvre s'est faite en grande partie d'elle-même. Noblesse et bourgeoisie les premières, trouvant plus noble le langage de la capitale, ont abandonné le vieux parler. Le peuple, au XIXe siècle, a suivi peu à peu cette impulsion. Mais les gouvernements successifs ont aidé à cette œuvre d'abandon. Contre elle Mistral n'a cessé de protester; cette protestation est la raison d'être de son œuvre. Par là il nous enseigne qu'une langue en effet est l'expression profonde d'une nation et que bien connaître et bien servir cette langue, c'est faire à chaque instant un acte de foi patriotique.

Cette langue, qu'il a maniée se rattache, il ne faut point l'oublier, de façon très étroite, plus étroite encore que la nôtre à cette vénérable aïeule qu'est la langue latine. Par elle, et aussi parce qu'il s'est inspiré de paysages semblables, de mœurs qui ne sont point très différentes, il est l'héritier direct des grands poètes antiques, de Virgile, d'Homère. Ailleurs j'ai pu faire des rapprochements précis entre tels de ses vers et ceux de l'*Odyssée*, des *Géorgiques*, des *Églogues*, mais, plus que telles ou telles assimilations, c'est l'accent même ce ces poèmes, qui prouve cette parenté. Un grand courant de poésie primitive nous emporte à la lecture de *Mirèio*. Mistral pourtant n'a imité de façon suivie ni Homère, ni Virgile; il a fait pour la Provence ce qu'ils ont fait pour la Grèce et pour Rome. De la sorte son œuvre rend le même son que la leur. On voit assez la place qu'elle pourrait prendre dans les programmes d'une Université ou déjà d'un établissement secondaire. Il y aurait intérêt à rapprocher *Mirèio* des *Géorgiques* ou de tels chants de l'*Odyssée*; *Calendau* pourrait commenter certains passages de *l'Enéide*. Spécialement dans les régions du midi, où la langue d'oc est encore familière à bien des fils de petite bourgeoisie, la lecture de Mistral pourrait, en éveillant des sensations familières, des souvenirs d'enfance, rendre plus vivante l'explication qu'elle accompagnerait des

1. *Grande Revue*, 10 janvier 1905 et 25 mai 1909.

grands poèmes de l'antiquité, et le son même de cette langue d'oc, plus proche de la latinité, pourrait donner aux jeunes gens une plus nette conscience de leur hérédité romaine, en leur montrant que le latin est pour eux, plus encore que pour d'autres, un patrimoine intellectuel et moral, qu'il importe de ne pas laisser tomber. Ce serait une façon très nette et très sûre de s'affirmer des Latins, à l'époque où d'autres se proclament si volontiers et si bruyamment des Germains.

Par ce sens de la tradition antique, et aussi par cette simplicité, cette mesure, que nous nous plaisions à voir dans sa vie et qui est, à plus forte raison, dans son œuvre, Mistral mérite d'être mis au rang de nos grands classiques. Comme eux il sait en quelques mots évoquer un paysage, exprimer un sentiment de façon nette, large, définitive; comme eux il sait s'arrêter où il faut; il ignore la violence, l'emphase, la grandiloquence romantique. Une haute pensée, lucide et ferme, servie par une expression nette et pure, c'est là tout son art, celui même d'un Racine, d'un Chénier. On y sent une inspiration soutenue, guidée par une volonté très forte. La strophe même de *Mirèio* enferme le sentiment dans un moule large, mais solide, qui lui donne une valeur singulière. Et dans les *Iles d'or* que de rythmes nets, sobres, d'une ligne parfaite, tandis qu'au contraire les vers blancs du *Rhône* ondoient, fluides et fuyants comme les flots même du fleuve. Enfin en ces dernières années Mistral nous a donné quelques petits poèmes exquis, d'une concision parfaite, où s'exprimait toute l'âme grave et douce du patriarche de Maillane, des chefs-d'œuvre de bon sens souriant et d'humaine poésie. Classique autant et plus que nos classiques, Mistral a leur valeur éducative. Il apprend comme eux à penser droit, à écrire juste, de façon sobre, honnête, d'un style d'où l'artifice est banni et où la nature s'exprime, retrouvée à force d'art et de travail.

Son mérite est d'autant plus grand qu'il avait à mettre dans ses premiers vers toute la vie du peuple des campagnes. Redoutable difficulté, où les meilleurs ont échoué. Ne pas farder, idéaliser la réalité, et d'autre part éviter d'être vulgaire ou plat. Virgile n'y arrive point, qui fait parler ses bergers comme des courtisans d'Auguste. Homère avait fait ce miracle et Mistral l'a renouvelé.

Il n'est rien dans toute son œuvre qui voile ou embellisse la réalité. Cependant il n'est rien de vulgaire ou de vil. La grossièreté même d'un toucheur de bœufs y trouve des accents épiques. Mais, à côté de ces rudes accents, des mots de colère que lance un père irrité des propos de moissonneurs en gaîté, on entend chanter l'innocence et les extases d'une jeune fille amoureuse et croyante. C'est là le vrai, le seul réalisme : ne pas représenter continûment une vie médiocre ou mauvaise, alors qu'il y a aussi l'amour, la foi, le travail, ne pas jeter sur la réalité un voile d'idéal, alors qu'il y a le vice, la misère, la mort, — mais montrer également le mal et le bien, la laideur et la beauté, selon le rythme de l'existence. Dès avant les manifestes de Zola et de ses disciples, Mistral avait su voir le réel, et mieux qu'eux, puisqu'il avait vu tout le réel[1]. Admirateur de Lamartine, il avait pourtant compris que le poète de *Jocelyn*, trop volontiers idéaliste, ne pouvait exprimer complètement la vie d'un village, les humbles et divins soucis d'un curé de montagne. Mais lui, qui vit parmi les paysans, sait comment les gens du peuple s'expriment. Quand il les transporte dans son poème, c'est avec leur langue, brutale ou charmante, toujours pittoresque. Cette langue, qui vient du fond des siècles, est pourtant neuve, — car les troubadours sont bien oubliés, — comme langue littéraire, et dans cette langue neuve les mots ont encore leur premier éclat poétique que le français parfois a perdu. Ici point de traditions littéraires, de lourd héritage à recevoir, à assimiler, à rejeter. Servi par une telle langue, par un tel génie, Mistral réussit à donner, dès son premier effort, bien loin des « bergeries » de nos siècles d'élégance, le poème rustique qui manquait à la France. La littérature française, de bonne heure attirée vers les cours et retenue ensuite à Paris, a pu donner des œuvres de pensée subtile ou profonde, toujours aristocratiques. Mistral, qui échappe à son influence, est, au sens le plus large, le plus noble de ce mot, le poète du peuple, du peuple latin.

Poète rustique, que l'on aimait et que l'on célébrait déjà, il a voulu être davantage : un poète épique et il a écrit *Calendal*, *Le Poème du Rhône*, *La Reine Jeanne* qui, bien plus qu'une tragédie, est une épopée dialoguée. Calendal, petit pêcheur

1. Cf. articles cités.

de Cassis, accomplit pour l'amour d'Esterelle qu'il a un jour entrevue, les travaux les plus extraordinaires. C'est une sorte d'Hercule adolescent, un David qui triomphe de tous les Goliath, il a quelque chose d'Ulysse, mais d'un Ulysse qui aurait dix-huit ans. C'est le peuple du Midi, subtil et patient, c'est le jeune homme, fier de sa force, qui part à la conquête de l'amour. — *La reine Jeanne*, en dépit de l'histoire, est la belle et douce souveraine, toujours populaire en Provence où plus de dix vieux châteaux portent encore son nom. Elle rappelle les temps de gloire et de poésie, où la Provence chantait d'accord avec l'Italie, où la vie était douce et facile en Avignon, quand y régnait la noble cour des Papes, que Mistral a évoquée encore dans *Verto*. En même temps elle est la souveraine des pays du Midi que persécutent les farouches Barbares du Nord, les Hongrois de son mari André; elle est la Provence elle-même. — Enfin les héros du *Poème du Rhône* ce sont les vieux bateliers, intrépides, qu'a chassés vers 1840 la navigation à vapeur et dont Mistral a fixé l'image, au moment où leur souvenir même allait s'éteindre, et le héros, c'est encore le Rhône, avec les légendes des châteaux et des villes qu'il baigne en descendant vers la mer d'un grand mouvement impétueux. Toutes ces épopées peuvent bien parfois avoir des princes ou des reines pour mener leur action, il n'en reste pas moins qu'elles chantent avant tout la gloire du pays et celle du peuple qui le féconde de son travail.

*
* *

Poète de la « Province romaine », poète du peuple latin, Mistral a continué le chant de Virgile, celui de Dante aussi, il a devancé celui de Carducci. Lui-même, en achevant le *Trésor du Félibrige*, où il dressait l'inventaire de l'héritage romain, a jeté ce cri sincère :

> Dans le sol jusqu'au tuf a creusé ma charrue,
> Et le bronze romain et l'or des empereurs
> Reluisent au soleil parmi le blé qui lève [1]....

C'est au rang des grands poètes latins qu'il faut dès à présent ranger Mistral, et, comme tel, sa place est déjà marquée dans le programme d'une éducation classique.

ÉMILE RIPERT.

---

1. En terro, fin qu'au sistre, a cava moun araire
E lou brounze rouman e l'or dis emperaire
Treluson au soulèu dintre lou blad que sort....

A Reggio et à Messine.

Reggio-Calabria, 28 juin 1909.

Depuis le tremblement de terre, six mois se sont passés.

Rien ne saurait donner une idée du spectacle qu'offrent Reggio et Messine. Les photographies, si exactes qu'elles puissent être, ne présentent jamais qu'un détail dans l'ensemble. Elles ne traduisent pas l'impression de cet immense amoncellement de ruines. Dans les deux villes, l'une de quarante, l'autre de cent mille habitants, les églises et les théâtres, les écoles et les casernes, les « palais », comme on dit ici, et les plus humbles maisons des pauvres — tout gît à terre. Les rues sont obstruées, et souvent jusqu'à plusieurs mètres de hauteur, par les décombres. On se fraie un passage avec peine à travers l'amas des pierres, des briques, des poutres ; par des sentiers tortueux, on s'élève, on descend, on s'élève encore, pour passer de ruine en ruine. Où qu'on regarde, on a les yeux affligés par d'étranges spectacles : de longs écroulements de matériaux confus, des carcasses enchevêtrées d'échafaudages déséquilibrés, des lézardes et des trous béants. On voit, dans les maisons éventrées, des lambeaux de tapisserie qui pendent encore aux murs ; des meubles, armoires, chaises et lits, qu'on n'a pas pu atteindre ; des étoffes, du linge, des matelas ; parfois des portraits de famille, ou des madones dans des cadres : tous objets familiers qui s'étalent, salis ou brisés. On rencontre sur son chemin des ouvriers occupés au déblaiement. Ils chargent sur des wagonnets les pierres qu'ils tirent de cette carrière inépuisable, et les charrient jusqu'à la mer. D'autres sont occupés à démolir. à grands coups de pic. Ou bien on entend le coup de clairon des soldats, annonçant qu'on va faire sauter un pan de mur qui, plus dangereusement que les autres, s'incline et chancelle. Les

mines éclatent l'une après l'autre; un grand bruit d'effondrement, un nuage de poussière : c'est fini. Elle est partout, cette poussière qui vient du plâtre desséché et de la terre remuée. Elle met, sur les vives couleurs dont sont peints les intérieurs, une teinte blanchâtre, que vient interrompre parfois le noir des incendies éteints. Elle couvre les vêtements; elle vous poursuit, elle vous suffoque. On a hâte de sortir; on retourne vers le port. Le port aussi s'est effondré; les pierres de la digue sont descellées; une partie des dalles est recouverte par l'eau. La ligne du chemin de fer, qui passait là, a été ravagée, et ne présente plus que d'informes débris. Les grands édifices qui la bordaient, la douane, les entrepôts, les magasins, n'ont pas échappé à la destruction générale. Mais au moins peut-on respirer plus librement, en se tournant vers la mer, vers le large. Puis on rentre dans la ville morte.

Ce qui frappe encore, c'est l'aspect illogique, et presque paradoxal, des objets qu'on regarde. Dans le coin d'une place que les débris des maisons encombrent et remplissent presque, un arbre se dresse, épargné. Une statue est demeurée droite sur son socle, quand tout, autour d'elle, s'est écroulé. Ici, l'intérieur d'un bâtiment, s'effondrant, n'a laissé que les quatre murs debout. Là, c'est la façade, au contraire, qui a disparu; à tous les étages, les salles sont ouvertes, comme si on avait fait exprès d'enlever la paroi pour les montrer. Un morceau de fenêtre pend dans le vide; un escalier veut conduire à un étage qui n'est plus là; un toit qui tient sur quatre piliers veut abriter une maison qui n'a pas subsisté. Déjà le contraste entre le passé et le présent semble révéler une ironie méchante dans les choses. On ouvre son guide, pour se faire une idée de la topographie ancienne; et on trouve : « Messine est en général régulièrement bâtie, et a plusieurs vues élégantes. Le long du quai, dit Marina, ou Cours Victor-Emmanuel, sont amarrés de nombreux bâtiments... » « Reggio a maintenant un aspect moderne, de grandes et larges rues. Elle s'étage en amphithéâtre, contre des montagnes que couvrent de nombreuses villas... » A ce contraste vient s'ajouter celui de la nature. Ce n'est pas un paysage de romance. La ligne sévère des montagnes calabraises, d'un côté du détroit; et de l'autre, les massifs siciliens, parmi lesquels on

distingue au loin l'Etna, lui donnent une grandeur qui exclut toute banalité. Mais il est bien vrai que le soleil y est plus brillant, le ciel plus clair, la mer plus bleue, qu'en aucun lieu du monde. Il est bien vrai que les barques des pêcheurs ressemblent à de grands oiseaux blancs qui viendraient se poser sur l'eau. Il est bien vrai que des forêts de citronniers bordent les rives; que le fruit jaune des bergamotes voisine avec les fleurs écarlates des grenadiers; que les feuilles géantes des figuiers d'Inde transforment la campagne en une vaste serre; que les bœufs paisibles qui font monter l'eau des puits arrosent une terre favorable à l'homme. Il est bien vrai qu'on y sent la joie d'y vivre sans effort, dans la beauté. La courbe des baies est à elle seule une harmonie. Dans cette harmonie générale, l'horreur des ruines semble une méchanceté qu'on aurait commise à dessein. Aussi le caractère absurde des détails qu'elles présentent à tout moment, prend un sens singulier. Ne serait-on pas tenté de croire à une cruauté ironique et triomphante, quand on lit sur un pan de mur qui tient à peine debout, seul vestige d'un bâtiment réduit en poussière : « Maison à louer » ?

Certes, on remporte de Pompéi une impression profonde. La ville faite de laves où l'on retrouve les traces de la vie ancienne aux étalages des boutiques, aux fresques des appartements, aux ornières des routes, émeut et attriste. Mais de quelle douleur plus profonde ne se sent-on pas pénétré ici ! Dix fois, vingt fois plus nombreuses ont été les victimes. Et surtout — car ce n'est point une affaire de quantité — leur histoire n'est pas encore entrée dans le passé; le lieu de la catastrophe n'a pas eu le temps de prendre ces teintes affaiblies, que les années, puis les siècles, donnent aux souvenirs très lointains. Cette vie brusquement arrêtée, c'est la nôtre même. Votre compagnon de route, rencontré au hasard du voyage, vous raconte de quelle épouvante il fut saisi, quand, réveillé en sursaut, il s'aperçut que rien n'était plus stable autour de lui; quand il entendit, dans l'obscurité, et à travers le fracas des effondrements, les hurlements des femmes; et dans quel désespoir pire que la mort il se trouva, quand il se vit enfin sans ses fils, sans ses filles, seul survivant! Le mendiant qui vous tend la main a sa fortune ensevelie près de l'endroit où il demande l'aumône. Les femmes en

deuil que l'on voit passer ont une partie d'elles-mêmes dans la mort. Le sol qui tressaille encore de temps à autre rappelle que la crise n'est pas finie. Tandis qu'on circule à travers les rues obstruées, entre les murs chancelants, on songe aux milliers de cadavres qu'on n'a pas encore retrouvés.

Tant de ruines et tant de misères, tous ces morts qu'on devine et tous ces vivants qui souffrent, rendent plus présents à la conscience les problèmes auxquels il faut bien qu'on revienne toujours. Quelle force immense n'a-t-il pas fallu, pour opérer en quelques secondes cette destruction! Quelle puissance a secoué ce sol, disjoint ces murs, courbé, tordu, brisé ces poutres de fer qui faisaient les demeures solides et sûres? Pourquoi? Et s'il est impossible peut-être de connaître jamais la raison dernière de ces jeux cruels de la nature, resterons-nous toujours impuissants aussi à les prévoir pour les éviter? Ce n'est pas de la littérature; ou même, si l'on veut, de la philosophie. La réalité, rappelée brusquement, et dont le spectacle attire sans qu'on puisse s'en détacher, force ici les plus insoucieux à réfléchir, et les plus optimistes peut-être à désespérer.

*
* *

Cependant, à côté des villes mortes, les villes nouvelles commencent à renaître.

Quelques familles s'abritent encore au rez-de-chaussée de leurs anciens logements, où elles sont retournées. Mais c'est l'exception. Il faudra longtemps encore, avant que Messine et Reggio s'élèvent sur les lieux qu'elles occupaient jadis. Quand tout sera démoli, quand tout sera déblayé, alors seulement on reviendra définitivement aux places d'autrefois. On adoptera des architectures nouvelles; on fera des rues si larges que la chute des édifices ne saurait les remplir; des maisons si basses, qu'en cas de malheur, on n'aura plus à craindre au moins les dangers des écrasements. On cherchera les matériaux les plus résistants, et les structures les moins facilement ébranlables. On n'oubliera pas la menace; on tâchera de se trouver toujours prémuni contre elle.

En attendant, c'est la construction en bois, la « baraque »,

qui triomphe. Il y en a de toute espèce : les premières, celles qu'on improvisa dans l'affolement des premiers jours, sont informes. On a bouché avec des morceaux de toile les intervalles laissés par les planches ; on a appuyé tant bien que mal, sur des piquets, quelquefois sur un arbre qui est resté enclavé dans l'édifice, des morceaux de bois de forme variée. Il fallait entrer en se baissant par la porte étroite. Cela suffisait à protéger contre la pluie, ou contre l'humidité des nuits de janvier. On n'avait d'abord que les wagons de chemins de fer pour se réfugier, le soir. Parmi les malheureux qui n'avaient pas trouvé place dans ces abris trop vite remplis, heureux celui qui possédait un parapluie ! Aussi ces premières huttes semblèrent-elles luxueuses. Puis on se mit à construire avec plus de méthode et de soin. Vinrent des architectes qui dessinèrent quelques plans, et des entrepreneurs qui les exécutèrent. Les petites maisons régulières, bâties à peu près sur le même modèle, s'alignent comme des joujoux d'enfants. Elles sont fort simples : une pièce, quelquefois deux, où se rassemble toute la famille. Elles forment des rues, qui portent les noms des donateurs ; elles s'étendent et se prolongent en quartiers. Déjà les fonctionnaires ont le leur, et il n'est pas — vaut-il la peine de le dire ? — le moins spacieux. On a établi un plan régulateur, dont les lignes n'apparaissent pas encore nettement, mais qui réserve des places et des jardins, et donnera plus tard à la ville l'aspect des cités bien tenues, où l'administration ne permet pas aux maisons de croître au hasard. Elles s'étagent sur les collines, apportant au milieu de la verdure la note claire de leurs toits rouges et de leurs murs blancs. Elles résisteront longtemps, si frêles qu'elles paraissent ; elles sauront attendre des temps meilleurs. Peu à peu, les dernières tentes qui se trouvent encore déployées, et les pauvres cabanes, se videront, et tous auront leur place dans ces demeures plus confortables. L'ingéniosité de certains propriétaires commence à s'exercer en badigeonnant les façades. Çà et là apparaissent de faux chalets suisses, avec des découpures, des balustrades, voire même un premier étage, et un petit balcon. Les gens riches font couvrir leurs palais de plaques de zinc ; les gens élégants les ornent de carreaux de faïence. Ainsi recommence l'inégalité des conditions sociales.

Les gens du pays y sont désormais habitués. Mais les voyageurs s'étonnent à voir les bâtiments qu'on se représente d'ordinaire comme aussi solides que la tradition qu'ils représentent, faits de cette matière légère, qui ne tient pas au sol. L'hôtel de la préfecture est en planches; en planches, l'administration des postes et télégraphes; en planches les finances, en planches l'Université. L'hôtel où vous descendez est en planches; la salle à manger rappelle les salles de danse qu'on élève dans les villages, le jour de la fête du pays; les chambres ont l'air de cellules. Sur les quais s'amassent encore les planches arrivant de tous les pays, qui pourvoiront aux constructions de l'avenir. Les scies grincent, les tours sifflent; dans l'air monte le bruit des marteaux hâtifs.

La vie recommence. Les salons de coiffure, qui s'élèvent dans les villes méridionales à la hauteur d'une institution, laissent voir par la porte grande ouverte leurs élégances. Quelques-uns ont retrouvé leurs glaces et leurs beaux ornements en papier. Les cireurs abondent; ils vous font remarquer, en frappant sur leurs boîtes ou en vous désignant du doigt, que vos souliers ne sont pas propres, ce qui est fort indécent; et ils vous engagent à réparer au plus vite cette grave inconvenance, à leur profit. L'assortiment des boutiques n'est peut-être pas très complet. Cependant les marchands assurent qu'ils ne manquent de rien. On note un « Bon Marché », qui peut bien avoir dix mètres carrés de superficie; et une « Blanchisserie anglaise », qui se vante sans doute d'égaler celles de Londres. Les chalands affluent dans les halles, qui ont été démolies en partie, et que l'eau vient submerger. On y débite des tranches de thon ou d'espadon; les gourmets choisissent avec soin des pieuvres appétissantes. Les ânes apportent aux éventaires, dans d'immenses corbeilles de paille tressée, les tomates et les courges. Dans les voitures enluminées, — dont les flancs représentent Othello et Desdémone, ou l'enlèvement des Sabines, suivant le goût du propriétaire ou l'art du peintre, — au trot des petits chevaux parés de verroteries et de broderies, empanachés et empennés, arrivent les barillets oblongs qui contiennent le vin. Les chevriers au long bonnet de laine amènent leurs chevreaux sur leurs épaules. Les femmes retournent aux fontaines, et rapportent sur

leur tête leur urne pleine. — On se promène sur le cours; on s'assied devant des tables grossières, à la porte des cafés qui n'ont de luxueux que leurs enseignes, pour commander des « gelati » ou des « granite ». Car une élection législative doit avoir lieu; des affiches tapissent les palissades, et la presse locale est pleine de polémiques. Elle a commencé humblement, par un pauvre journal qu'on était étonné de voir paraître. Maintenant, les feuilles pullulent, et se disputent, comme il est naturel. Les réunions électorales sont animées; si animées, qu'on n'a pas le droit d'entrer dans la salle avec des cannes, par précaution. « Voulez-vous que la ville renaisse? Votez pour l'avocat... » « Si vous voulez la renaissance de la ville, votez pour l'ingénieur... » « Votez en masse pour le nom immaculé du professeur, si vous désirez notre résurrection... » Dans les ruines, peu de mouvement, point de bruit. Mais dans les quartiers où l'existence a émigré, on se répand volontiers en gestes et en discours. On s'attarde à regarder le soleil se coucher dans la mer. Dans l'obscurité qui tombe, on entend au loin la chanson populaire :

Ton ami t'a abandonnée?
Que veux-tu y faire? Que veux-tu y faire?

en même temps qu'on accorde une mandoline. Signe caractéristique : on a bâti une salle exprès pour le cinématographe, qui représente Phèdre et don Carlos à la cour d'Espagne. L'entrepreneur fait de la réclame, distribue des prospectus, et réussit à garnir ses bancs, pendant la semaine quelquefois et toujours le dimanche.

*
* *

Dans cette renaissance générale, quelle place tiennent les écoles?

Ce n'était pas chose facile que de les réorganiser. La première nécessité était de vivre; avant de songer aux choses de l'esprit, il fallait penser à manger, à se loger, à se vêtir, puisque le pain, les toits, les habits manquaient. Les salles de classe n'existaient plus; le mobilier scolaire, et jusqu'à l'instrument le plus simple et le plus nécessaire, le tableau noir, avaient été brisés.

Où étaient les écoliers? Parmi les maîtres, plusieurs, dans la panique trop justifiée qui suivit la nuit du 28 décembre, avaient été chercher au milieu de leur famille une sorte de sécurité. Beaucoup étaient morts. Aussi longtemps qu'une famille resterait sans subsistance et sans demeure, le devoir était de laisser au second plan le souci de l'instruction.

Vers le mois de février, c'est-à-dire aussi tôt qu'on le put, on se mit à l'œuvre. Les rapports des inspecteurs, que nous avons sous les yeux, disent avec l'éloquence saisissante des faits les difficultés que l'on rencontra. Ils montrent de quelle bonne volonté tenace on dut faire preuve, quelle énergie on dut déployer, pour ressusciter la vie scolaire. Les locaux n'existent plus; les locaux sont crevassés de telle sorte, qu'on ne peut y pénétrer sans danger. — Ils sont encore utilisables; mais ils ont été réquisitionnés par la troupe; ils ont été envahis de force par des gens sans abris. — Le maire veut bien offrir provisoirement sa maison; on y fera la classe aux garçons le matin, aux filles le soir. — L'instituteur a disparu; l'institutrice est tombée malade; ils sont à Naples, à Palerme, à Rome, à Milan : ils reviendront aussitôt qu'ils sauront qu'on a besoin d'eux. Telles sont les phrases qui reviennent le plus souvent. Peu à peu, on voit les choses se transformer; à la formule : « L'école ne donne pas signe de vie » succède celle qu'on souhaite, et qu'on provoque : « L'école se reprend à vivre. »

Même on dut à la nécessité une idée ingénieuse. On se passerait de ce même qui semblait indispensable; les maîtres tâcheraient d'enseigner, les écoliers tâcheraient d'apprendre, en s'adaptant aux circonstances. On ferait l'école « à ciel ouvert ». On irait dans la campagne; on viendrait s'asseoir sur un vieux mur, ou sur des bancs de fortune, fabriqués à l'aventure par les enfants eux-mêmes; et on s'efforcerait de tirer l'instruction du spectacle même des choses. M. l'Inspecteur d'Académie Aldinio, qui nous a fourni avec une courtoisie exquise tous les renseignements que nous pouvions désirer sur les écoles de Reggio, nous permettra de traduire ici la belle circulaire qu'il adressait, lors de son arrivée, aux maîtres soumis à son autorité.

« En prenant la direction de l'Inspection académique que M. le ministre a bien voulu me confier en cette heure de douleur

suprême pour la province de Reggio-Calabria, je dois adresser aux éducateurs du peuple un salut cordial, pour leur exprimer ma sympathie sincère, et leur assurer que toute mon énergie sera dépensée pour le bien de l'école et des maîtres.

« Immense est le malheur qui a frappé cette terre, irréparable la perte de tant d'instituteurs de valeur, morts avec leurs familles. Mais la douleur ne doit pas affaiblir les âmes, ni faire oublier l'accomplissement du devoir.

« Si, jusqu'ici, les maîtres n'ont pu penser qu'à eux-mêmes et aux leurs; s'ils ne sont pas encore arrivés peut-être à trouver l'abri qu'ils désireraient, j'ai confiance que maintenant, dans le calme relatif qu'ils ont trouvé, ils tourneront leurs pensées vers l'école, pour qu'elle sorte de ses ruines, et renaisse à une vie nouvelle, dont dépend le progrès économique et moral.

« Hélas! Les bâtiments scolaires construits en maçonnerie sont détruits, ou sont inhabitables; les bâtiments en planches sont occupés par la population. Le matériel scolaire, hélas! gît brisé sous les décombres, ou a été jeté au hasard, sous la pluie, au soleil. Où faire la classe? On commencera à construire des baraques pour les écoles, quand il y en aura pour les familles. Le contraire serait injuste. Cependant, en vous annonçant avec plaisir que beaucoup de cabanes sont déjà prêtes, je m'engage à hâter la construction des autres par tous les moyens qui sont à ma disposition.

« En attendant, il est nécessaire que l'école initie sa vie nouvelle sous l'unique forme qui lui est possible : à ciel ouvert.

« Que le maître rassemble tous les écoliers qu'il trouvera; qu'il les enlève de chez eux, où ils n'ont que faire; qu'il les enlève du milieu des décombres, où ils sont en danger de mort; qu'il fasse le compte de ceux qui sont restés, puis qu'il les conduise à des promenades d'instruction.

« Il est impossible de dire ici en détail comment doit se faire l'école en plein air; mais je puis indiquer le plan général, convaincu que je parle à des gens cultivés qui comprendront aussi ce que je ne dis pas.

« Si cette école ne ressemble pas à celle qu'on peut faire dans une salle de classe, elle a l'avantage d'être plus hygiénique, et peut-être plus profitable. C'est en plein air, au contact immédiat

des choses et des faits, que Rousseau forme l'esprit et le cœur de son Émile, en même temps qu'il fortifie son corps.

« Qu'importe que quelques exercices, comme l'écriture, soient rendus impraticables? Ce qu'on ne peut faire maintenant, on le fera plus tard, et dès maintenant, les élèves des classes supérieures pourront faire chez eux des devoirs écrits.

« Cette nouvelle forme de l'école constituera une des expériences les plus importantes, d'où le maître tirera pour l'avenir, s'il ne la possède pas déjà, la ferme conviction que le fondement de l'éducation, c'est l'observation des choses. Qu'à l'observation, productrice d'idées; qu'au travail logique de la pensée, on joigne l'expression correcte en italien : alors les idées et leur liaison se concilieront avec les formes de la langue maternelle, et le maître tirera large profit de son art.

« Quand le temps le permettra, il se mettra en route avec ses élèves rassemblés vers un point déterminé. Le long de la route, il trouvera moyen d'appeler l'attention de l'enfant sur une plante, un animal, un objet, un phénomène de la terre ou du ciel, une action. Quand l'attention des élèves se trouvera ainsi sollicitée, le maître les excitera à parler, à développer leurs idées : il suggérera le mot ou la phrase quand ils manqueront, et corrigera en cas d'erreur. Profitant des accidents du terrain, il pourra, s'il veut être ingénieux, faire de la géographie locale, habituer l'élève à reproduire les différentes formes du sol, donner des leçons d'histoire. Au soleil, ou bien à l'ombre des orangers et des oliviers, il pourra s'arrêter, faire une lecture, ou organiser un jeu qui ait un but éducatif.

« J'en ai dit assez. Bon courage!

« Dans un moment où toutes les énergies doivent se tendre vers un travail plus actif, pour ramener la vie de cette admirable province à son fonctionnement normal, il est absolument nécessaire que les maîtres ne se croisent pas les bras parce que leur école s'est écroulée, mais servent d'exemple par leur travail et leur abnégation.

« C'est le moment d'agir. Celui seul qui agit, mérite éloge.

« Que notre âme ne soit pas inférieure aux événements. »

Que les résultats de cette expérience aient été satisfaisants partout, assurément non. Dans plusieurs « écoles en plein air »,

les élèves affluèrent d'abord, dans l'espérance de recevoir des vêtements, et dans l'illusion que la nourriture intellectuelle en amènerait une autre, plus substantielle et plus à leur goût. Quand ils virent qu'ils s'étaient trompés, leur zèle diminua avec leur nombre. Certains parents trouvèrent étrange un mode d'enseignement qui ne pouvait être que mauvais, puisqu'ils ne l'avaient jamais vu. Peu inclinés, en temps normal, à envoyer régulièrement leurs fils aux écoles, ils les retinrent davantage en ces temps d'exception. Nous connaissons tout cela : c'est de tous les temps et de tous les pays. Par contre, on eut aussi plusieurs exemples de succès. On vit avec raison dans cette tentative non seulement un expédient provisoire, mais une indication utile pour les méthodes pédagogiques. En ajoutant l'école en plein air à l'école traditionnelle, « on amènerait mieux les élèves de l'observation directe des objets, des faits et des actions, à la réflexion et à l'assimilation de connaissances nouvelles. La leçon orale collective, complétée ensuite par les exercices écrits individuels, développerait la culture, et surtout favoriserait le développement de cette habileté intellectuelle qu'on demande chez un maître ». Ainsi parle un instituteur. Écoutons encore une institutrice : — les petites filles, en général plus souples et plus avisées que les petits garçons, et les femmes, douées en général de plus de sens pratique que les hommes virent mieux quel parti on pouvait tirer du procédé. « Dans les écoles où manque un musée pédagogique, combien seraient efficaces les leçons de géographie physique et de sciences naturelles faites à ciel ouvert! Les sens des enfants seraient impressionnés par l'observation directe des phénomènes. Et si l'on pense bien à toutes les leçons que l'occasion fait surgir : une fleur qui s'ouvre, un paysan qui travaille la terre, une fourmi prévoyante qui traîne un grain de blé — que de sujets s'offrent, pour éduquer l'âme des petits au sentiment du bien et du beau, et pour verser dans leur conscience les notions du travail et de la prévoyance! »

Nous avons voulu juger les choses autrement que par les rapports ; et nous sommes allés les voir. On nous a montré parmi les baraques, celles qui sont destinées à devenir des écoles : solides, spacieuses, elles seront des plus belles. Toute la charpente est prête; elle encadre déjà de vastes fenêtres qui donnent sur la

mer : à la rentrée d'octobre, la vie normale reprendra son cours. Il n'y aura pas moins de seize constructions de ce genre pour Reggio, chacune coûtant de dix à douze mille francs. Les villages environnants seront dotés de salles analogues : il suffit que la commune fasse la demande ; c'est l'État qui fera les frais. Pour l'enseignement secondaire, quatre écoles techniques, comptant 165 élèves, fonctionnent dans la province. On a rétabli aussi le gymnase, c'est-à-dire ce qui correspond aux classes inférieures de nos lycées : quatrième, cinquième, sixième. Quant au lycée lui-même — troisième, seconde, première, il n'est encore qu'en projet. Nous avons vu enfin une école qui fonctionne dans des baraques, et une autre qui fonctionne en plein air. La statistique des élèves donne une idée de la désorganisation qu'on a dû vaincre, à l'origine. Parmi les trois classes que compte la première école, l'une a passé de 70 inscrits à 50 ; l'autre a dû être divisée en deux sections, qui se succèdent sur les bancs de la classe, la moitié des élèves le matin, la seconde moitié l'après-midi. Ces deux sections ont également passé de 72 inscrits à 51 et à 50. La troisième classe, formée d'éléments divers, parce qu'on a dû réunir des sections dont les instituteurs étaient morts, a 86 inscrits. La plupart des écoliers sont en deuil. Le directeur qui nous conduit avec M. l'inspecteur primaire Forte, M. Donato, a perdu ses deux filles dans le désastre. Les mines sont singulièrement éveillées ; les yeux pétillent d'intelligence. On garde d'ailleurs une sagesse exemplaire, tandis qu'on contemple le monsieur qui est venu de si loin. Les devoirs témoignent de la facilité naturelle à la race ; les rédactions sont fort aisément tournées. Dans l'école des champs, à quelque distance de la ville, les élèves sont groupés à l'ombre d'une maison, au milieu d'un verger. C'est là que le maître les a rassemblés. A l'heure où l'ombre diminuera, et où la chaleur deviendra pesante, il les renverra au logis. Mais dans la fraîcheur de la matinée, ils aspirent à pleins poumons le bon air. Ils sont heureux de vivre. Ils font preuve devant nous de leurs connaissances en histoire, en géographie, en arithmétique. La plupart sont des débutants : « Si tu as dix oranges, et que tu ajoutes dix oranges, combien as-tu d'oranges ? »

Ce spectacle est réconfortant. Le travail qu'on accomplit dans

les villes détruites n'échappe pas aux critiques ; et on entend plus d'un reproche, qui trahit plus d'un mécontentement. Ce que nous pouvons dire pour notre compte, parce que nous l'avons vu, c'est qu'on y fait de la bonne, de l'excellente besogne. On y déploie une activité intelligente qui, six mois après que tout semblait perdu, commence à tout sauver. On a fait tout ce qu'il était humainement possible de faire. Et n'avons-nous pas, en même temps, la réponse pratique aux questions que nous nous posions tout à l'heure? Déjà les hommes prennent leur revanche sur la nature. Ils ont renoué la tradition de leur long effort. Ils recommencent à la fois à travailler pour vivre, et à apprendre pour savoir. Ce n'est pas les ruines qu'il faut considérer; c'est la ville nouvelle qui commence à sortir du sol. La joie que cause la seconde, apaise la tristesse que cause la première. L'ouvrier qui cloue des planches, et chante en rebâtissant sa maison; le maître qui conduit à travers les campagnes ses élèves amusés; l'écolier qui se remet à apprendre sa leçon, nous montrent comment il faut comprendre la vie.

PAUL HAZARD.

De la Réhabilitation et du Relèvement en matière d'Enseignement.

La législation scolaire prévoit deux causes de déchéances portant sur le droit d'enseigner : l'incapacité pénale et les déchéances disciplinaires.

D'une part, l'incapacité d'enseigner est attachée à certaines condamnations encourues devant les tribunaux de droit commun : condamnations pour crimes ou pour délits contraires à la probité ou aux bonnes mœurs, jugements emportant privation de tout ou partie des droits mentionnés à l'article 42 du Code pénal [1].

D'autre part, indépendamment de toute poursuite judiciaire, les Conseils de l'Instruction publique ont qualité pour infliger des déchéances pouvant aller jusqu'à l'interdiction absolue de toute fonction d'enseignement.

Jusqu'à ces derniers temps, il existait une différence capitale, au point de vue du relèvement, entre ces deux catégories de déchéances.

Alors que les condamnés de droit commun pouvaient recouvrer par la réhabilitation judiciaire la capacité d'enseigner, les membres de l'enseignement frappés de peines disciplinaires

1. Code pénal, art. 42. — Les tribunaux jugeant correctionnellement pourront, dans certains cas, interdire, en tout ou en partie, l'exercice des droits civiques, civils et de famille suivants : 1° de vote et d'élection; 2° d'éligibilité; 3° d'être appelé ou nommé aux fonctions de juré ou autres fonctions publiques ou aux emplois de l'administration, ou d'exercer ces fonctions ou emplois; 4° du port d'armes; 5° de vote et de suffrage dans les délibérations de famille; 6° d'être tuteur, curateur, si ce n'est de ses enfants, et sur l'avis seulement de la famille; 7° d'être expert ou employé comme témoin dans les actes; 8° de témoignage en justice autrement que pour y faire de simples déclarations.

n'avaient aucun moyen légal d'en obtenir le relèvement [1]. En effet, si les Conseils de l'Instruction publique étaient investis du droit d'infliger des déchéances, ils n'avaient pas le pouvoir d'en faire remise.

C'est en vue de remédier à cette lacune que la loi du 17 juillet 1908 a institué le relèvement des interdictions, exclusions et suspensions prononcées par les juridictions de l'Instruction publique.

Historique.

Le long retard apporté à la réalisation de cette réforme s'explique, au moins en partie, par la vive résistance que souleva, autrefois, au sein même des Conseils universitaires, le principe de l'extension de la réhabilitation aux déchéances portant sur le droit d'enseigner.

Dès 1839, le Conseil royal de l'Instruction publique avait été consulté par le Ministre sur la question de savoir si l'incapacité d'enseigner résultant d'une condamnation criminelle pouvait être effacée par la réhabilitation.

Par deux déclarations successives émises les 26 mars et 13 décembre de la même année, le Conseil exprima l'avis que les attestations de bonne conduite requises en vue de la réhabilitation n'étaient pas équivalentes au certificat tout spécial de moralité que demandait la loi sur l'instruction primaire, que d'ailleurs, si la réhabilitation effaçait les incapacités ordinaires, politiques ou civiles, elle était inopérante à l'égard de l'incapacité d'enseigner attachée à la condamnation, la loi « n'ayant pas voulu confier l'instruction de la jeunesse à un homme qui aurait été flétri par la justice [2] ».

Sans doute, en adoptant cette jurisprudence rigoriste, le Conseil avait obéi à un scrupule des plus louables, celui de sauvegarder la dignité et la moralité du corps enseignant. Mais il est

1. Voir plus loin ce qui sera dit au sujet de la grâce et de l'amnistie.

2. Pitolet, *Guide légal administratif et pédagogique contenant toute la législation relative à l'instruction primaire*, p. 1043 et 1044. Voir dans le même sens, Décision du Conseil supérieur du 13 décembre 1839 (Gréard, *Législation de l'ens. prim.*, t. II, p. 433).

incontestable qu'en apportant une telle restriction aux effets de la réhabilitation pénale, l'Assemblée avait méconnu le principe fondamental posé en la matière par le code d'instruction criminelle, dans son article 634, à savoir que « *la réhabilitation fait cesser, pour l'avenir, dans la personne du condamné, toutes les incapacités qui résultent de la condamnation* ».

Aussi le Conseil dut-il abandonner cette doctrine en présence d'une décision rendue le 27 avril 1865 par la Cour de cassation, à propos d'une espèce qui, *a priori*, ne paraissait pas devoir intéresser les membres de l'enseignement (il s'agissait d'un boucher condamné pour détention de balances fausses)[1]; la Cour avait été amenée à rappeler dans sa décision le principe que la réhabilitation pouvait faire cesser l'*incapacité d'enseigner* comme tous les autres effets de la condamnation.

S'inclinant devant la haute autorité de la Cour, souveraine interprète de la loi pénale, le Conseil supérieur décida à son tour, dans une délibération du 16 décembre de la même année[2], que la réhabilitation relevait le condamné de l'incapacité établie par l'article 26 de la loi du 15 mars 1850.

La jurisprudence administrative s'est depuis fixée dans ce sens.

Avec l'application de la loi du 15 mars 1850 qui avait institué une juridiction spéciale à l'enseignement, la question de la réhabilitation, résolue au point de vue pénal, s'était posée également à l'égard des membres de l'enseignement frappés d'interdiction par les conseils de discipline.

*
* *

Saisi d'un certain nombre de pétitions formées par des instituteurs interdits, le ministre de l'Instruction publique sollicita, en janvier 1869, l'avis du Conseil supérieur sur le point de savoir s'il convenait de leur fournir les moyens d'obtenir leur réintégration dans l'enseignement.

Le Parlement avait eu à trancher, quelques années auparavant, une question analogue, à propos des notaires, greffiers et

1. Dalloz, 1865, 1re partie, p. 393.
2. Gréard, *Législation de l'Enseignement primaire*, t. IV, p. 67.

officiers ministériels destitués. Lorsque la destitution était l'effet légal d'une condamnation prononcée par les tribunaux répressifs, les incapacités qu'elle entraînait pouvaient être effacées par la réhabilitation. Il n'en était pas de même autrefois lorsqu'elle était infligée par les juridictions statuant en matière disciplinaire. La loi du 19 mars 1864 fit cesser cette anomalie en décidant que les notaires, greffiers et officiers ministériels frappés de la peine de la destitution pourraient être désormais relevés des déchéances qui en résultaient. Pour justifier cette réforme, l'Exposé des motifs du projet de loi faisait valoir qu'une telle partialité de la loi, plus indulgente au crime qu'à la faute, ne pouvait plus longuement subsister « sans blesser profondément la justice et sans porter à la théorie de la réhabilitation la plus grave atteinte ».

Loin de se laisser émouvoir par cette dernière considération, le Conseil supérieur, dans sa délibération du 28 janvier 1869[1], exprima l'avis qu'il n'y avait pas lieu d'instituer au profit des membres de l'enseignement frappés de déchéances disciplinaires un mode de relèvement analogue à la réhabilitation applicable aux condamnés de droit commun. Repoussant toute analogie entre les deux situations, le Conseil crut devoir affirmer qu'étant donné le caractère et la portée des peines disciplinaires, il était de leur essence qu'elles fussent irrémédiables. Pour justifier cette distinction entre les deux catégories de déchéances, le Conseil se fondait sur la considération suivante : lorsque l'incapacité d'enseigner dérive d'une condamnation, il ne s'ensuit pas que le condamné, après sa réhabilitation, ne puisse présenter les qualités et les garanties qu'on est en droit d'exiger d'un instituteur; tel est au contraire le résultat légal, nécessaire, de toute décision disciplinaire qui a pour base l'appréciation des facultés morales et professionnelles de l'instituteur.

Cette argumentation soulevait, suivant nous, une double objection de principe.

Tout d'abord ne peut-on pas soutenir qu'en prenant une *mesure générale* à l'effet de retirer le droit d'enseigner à toute personne ayant encouru une condamnation entachant gravement

1. Gréard, *op. cit.*, t. IV, p. 199.

l'honorabilité, la loi scolaire s'est fondée, comme le font chaque jour les conseils disciplinaires appelés à résoudre des *cas particuliers*, sur l'appréciation des qualités morales et professionnelles qu'implique la fonction d'éducateur de la jeunesse?

S'il en est ainsi, la seule différence que l'on puisse relever entre les deux catégories de déchéances, c'est que les unes existent de plein droit, en vertu de la loi, tandis que les autres doivent être expressément prononcées par un conseil disciplinaire; mais au fond, elles ont les unes et les autres la même cause et elles doivent produire les mêmes effets. Pourquoi, dès lors, ne pas les assimiler au point de vue du relèvement?

En second lieu, si la juridiction disciplinaire était toujours appelée à statuer sur les faits déjà déférés aux tribunaux de droit commun, on pourrait soutenir à la rigueur que la faute à l'occasion de laquelle la justice pénale et la juridiction disciplinaire auraient l'une et l'autre successivement sévi serait susceptible d'entraîner dans l'avenir des conséquences plus graves que celles dont la justice pénale seule se serait émue et dont la juridiction disciplinaire se serait au contraire désintéressée.

Mais l'on sait qu'aux termes de la jurisprudence admise par le Conseil supérieur en vertu de l'adage *non bis in idem*, lorsqu'un membre de l'enseignement a été atteint par une condamnation emportant l'incapacité pénale, il n'est plus justiciable de la juridiction disciplinaire puisque l'interdiction ne pourrait dans ce cas que faire double emploi avec l'incapacité antérieurement encourue[1].

Il en résulte que, d'après la doctrine admise par le Conseil supérieur, les fautes les plus graves, à savoir celles qui constituent des crimes ou des délits contraires à la probité ou aux bonnes mœurs, seraient précisément les seules qui pussent être rachetées par la voie de la réhabilitation.

Au contraire, les fautes qui ne tombent pas sous le coup de la loi pénale et qui ont un caractère purement professionnel, telles que le fait d'avoir employé un livre interdit ou d'avoir contrevenu aux règlements scolaires, ne seraient jamais susceptibles de relèvement.

1. Voir en ce sens, Conseil supérieur, 25 juillet 1893 (*Bull. adm. min. Inst. publ.*, 1893, 2e sem., p. 155).

Les résultats d'une telle doctrine sont inadmissibles : ils choquent à la fois l'équité et le bon sens.

Le Ministre approuva néanmoins l'avis émis par le Conseil supérieur et depuis cette époque l'Administration se borna à opposer une fin de non-recevoir à toute demande en relèvement des déchéances prononcées par les conseils disciplinaires.

*
* *

La question ne fut reprise qu'au mois d'août 1892, devant le Conseil d'État, à propos d'une demande d'avis concernant l'application du droit de grâce en matière disciplinaire.

Jusqu'en 1883, le ministre de l'Instruction publique s'était considéré comme autorisé à présenter au Chef de l'État les recours en grâce formés par les instituteurs interdits.

Des doutes s'étant élevés, à cette époque, sur la légalité de cette application du droit de grâce, le ministre crut devoir solliciter sur ce point l'avis du Conseil d'État.

Bien que la Constitution actuelle accorde au chef de l'État, dans toute sa plénitude et sans aucune réserve, le droit de faire grâce, le Conseil d'État émit l'avis, dans sa séance du 4 août 1892, qu'il convenait d'apporter des limites à cette prérogative constitutionnelle en restreignant son application aux peines de droit commun[1].

Mais en même temps cette Assemblée ne put s'empêcher de constater combien il était contraire à l'équité de ne fournir aux membres de l'enseignement aucun moyen de se faire réintégrer dans les droits dont ils avaient été privés à la suite d'une décision disciplinaire. Le Conseil invita en conséquence le ministre de l'Instruction publique à porter remède à cette situation en présentant un projet de loi en vue d'organiser la réhabilitation devant les conseils disciplinaires.

Ce projet fut préparé par l'Administration et soumis au Conseil d'État qui en approuva la rédaction définitive dans sa séance du 22 décembre 1892.

---

1. Voir au sujet de cet avis l'article publié dans la *Revue générale d'Administration*, n° de janvier 1896, sous le titre : *Le droit de grâce peut-il servir à remettre les peines disciplinaires?*

Ce fut seulement quelques années après que le Gouvernement se décida à en saisir le Parlement, sous forme d'un article inséré dans un projet de loi visant la refonte générale de la réglementation afférente aux *conseils académiques*, *à la discipline et au contentieux de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire.*

Ce projet, qui avait été déposé à la Chambre des députés le 6 février 1897, ne vint jamais en discussion.

En présence des retards apportés à la réalisation de cette réforme, l'opinion publique finit par s'émouvoir : des articles de presse[1], des vœux émanant d'associations ou de conseils de l'enseignement[2], des pétitions individuelles, pressèrent le Parlement et les pouvoirs publics de combler cette lacune de notre législation.

Plusieurs tentatives[3] furent faites, il est vrai, par des membres du Parlement en vue d'étendre le bénéfice de l'amnistie aux membres de l'enseignement frappés de déchéances disciplinaires.

Mais aucune de ces tentatives n'aboutit, le Gouvernement s'y étant toujours opposé, en faisant valoir, entre autres considérations, que ce n'était pas par voie de mesure générale, mais bien par décisions d'espèce qu'il convenait de statuer sur la remise des peines disciplinaires[4].

Or ce fut précisément l'une de ces propositions qui fournit au Parlement l'occasion de régler une fois pour toutes la question, depuis si longtemps débattue, du relèvement des déchéances disciplinaires encourues en matière d'enseignement.

C'est à la Commission de l'Enseignement de la Chambre, et en particulier à son honorable rapporteur, M. Lefas, qu'est due l'initiative de cette heureuse réforme.

Appelée à se prononcer sur la proposition déposée en juillet

1. Voir notamment Jules Gautier, *Chronique de la Revue de l'Enseignement secondaire et supérieur* (t. XX, n° 11); voir également *De la nécessité d'étendre la réhabilitation aux peines disciplinaires prononcées par les Conseils de l'Instruction publique* (*Revue générale d'administration du ministère de l'Intérieur*, août 1897).

2. Rapport de M. Lefas à la Chambre des députés, p. 6.

3. Propositions de M. l'abbé Lemire, Chambre des députés, séance du 28 janvier 1895; de M. Riou, Sénat, séance du 23 novembre 1900; de M. Aynard, Chambre des députés, 2e séance du 11 juillet 1906.

4. Rapport de M. Lefas à la Chambre des députés, p. 9.

1906 par M. Aynard en vue de lever l'interdiction prononcée contre certains membres de l'enseignement libre, la Commission fut d'avis d'y substituer une nouvelle proposition qui fut signée par trois de ses membres, MM. Buisson, Lefas et Aynard, et qui avait pour but d'instituer en matière d'enseignement un mode de relèvement analogue à la réhabilitation disciplinaire prévue par la loi du 19 mars 1864 en faveur des notaires, officiers ministériels et greffiers destitués.

C'est cette proposition qui, votée après déclaration de l'urgence et sans discussion par la Chambre, dans sa séance du 5 mars 1908, et par le Sénat, dans sa séance du 10 juillet suivant, aboutit à la loi du 17 juillet 1908.

Nous verrons comment, par les garanties qu'elle a su prévoir, cette loi a résolu le problème si délicat de la réhabilitation disciplinaire en matière d'enseignement, problème qui consiste à concilier deux intérêts en présence, celui du maître et celui de l'enfant, et le double devoir qu'a l'État, d'une part, de garantir à tout citoyen le libre exercice du droit d'enseigner et, d'autre part, de protéger l'enfance contre les dangers auxquels peut donner lieu l'usage abusif de ce droit.

Législation actuelle.

Nous diviserons notre étude en cinq parties :

Déchéances susceptibles de relèvement, conditions requises, procédure, pouvoirs du Conseil supérieur, effets de la sentence de relèvement.

I. — Déchéances susceptibles de relèvement.

Pour déterminer les peines susceptibles de relèvement, le législateur a dû se placer à un double point de vue :

Tout d'abord, il convenait d'exclure du bénéfice de cette mesure toutes les peines infligées par l'autorité administrative : il était inutile, en effet, de leur appliquer un mode spécial de relèvement puisque l'autorité qui les prononce est toujours à même de revenir sur sa décision ou d'en atténuer les effets.

En second lieu, toutes les mesures prononcées par les conseils

disciplinaires sont loin d'avoir la même importance ; en effet, il en est qui n'offrent en elles-mêmes que peu de gravité ; tels sont l'avertissement, la réprimande, la censure. D'autres, au contraire, telles que l'interdiction, ont le caractère de véritables peines, en raison des déchéances et des incapacités qu'elles entraînent.

Or, s'il était superflu d'instituer le relèvement à l'égard de mesures qui n'ont qu'un effet purement moral et qui sont d'ailleurs entièrement subies dès l'instant où elles sont prononcées, il était nécessaire, au contraire, d'en prévoir l'application à toute sentence disciplinaire entraînant des déchéances permanentes.

C'est en s'inspirant de ces principes que le législateur a considéré comme seules susceptibles de relèvement :

1° l'interdiction du droit d'enseigner ; 2° la suspension du droit de diriger un établissement libre ; 3° la révocation ou la suspension infligée par les conseils disciplinaires ; 4° l'exclusion des facultés ou écoles.

*
* *

Interdiction du droit d'enseigner. — De toutes les peines prononcées par les Conseils de l'Instruction publique, l'interdiction [1] est la plus grave, puisqu'elle a pour effet, non seulement de priver, comme la révocation, un membre de l'enseignement des avantages attachés à sa qualité de fonctionnaire, mais en outre de lui retirer la jouissance du droit d'enseigner qu'il tient de la loi. L'interdiction constitue donc, à ce point de vue, une sorte de *capitis deminutio*, analogue à la peine de la dégradation civique prévue par le code pénal. Cette déchéance ne diffère d'ailleurs de l'*incapacité d'enseigner* qu'en ce qu'elle résulte d'une décision disciplinaire et non d'une condamnation de droit commun et qu'en outre elle peut être prononcée pour un temps limité, mais,

1. Voir pour l'Enseignement supérieur : Loi du 12 juillet 1875, art. 22 ; Loi du 27 février 1880, art. 7 et 11 ; Loi du 10 juillet 1896, art. 3. — Pour l'Enseignement secondaire : Loi du 15 mars 1850, art. 14 et 68 ; Loi du 27 février 1880, art. 7 et 11 ; Décret du 28 août 1891, art. 29. — Pour l'Enseignement primaire, Loi du 30 octobre 1886, art. 5, 30, 31 et 41.

tant que la durée n'en est pas expirée, elle produit des effets identiques à ceux de l'incapacité pénale.

L'article 1er de la loi du 17 juillet 1908 ayant visé l'interdiction, sans distinguer entre les diverses modalités qu'elle comporte, il convient de décider que cette peine est toujours susceptible de relèvement, qu'il s'agisse d'un membre de l'enseignement public ou d'un membre de l'enseignement privé, que la peine soit perpétuelle ou temporaire, qu'elle s'étende à tout le territoire ou qu'elle soit restreinte à un département ou à une commune.

La question pouvait faire doute en ce qui concerne cette dernière modalité de l'interdiction.

Consulté en 1857 par le ministre sur la question de savoir si l'interdiction pouvait être remise par voie de grâce ou par toute autre voie, le Conseil impérial de l'Instruction publique avait été d'avis d'admettre l'intervention de la grâce en matière d'interdiction, dans le cas où elle était générale, mais non lorsqu'elle était restreinte à une commune par application de la loi du 15 mars 1850 (art. 33)[1].

Se plaçant au même point de vue, le Conseil d'État, en 1892, n'avait pas admis le relèvement de l'interdiction restreinte à une commune ou à un département prévue par la loi du 30 octobre 1886 (art. 41).

C'est avec raison, suivant nous, que le législateur de 1908 n'a pas suivi ces errements. L'interdiction même ainsi limitée peut, en effet, dans certains cas, constituer une peine très rigoureuse. Sans doute l'instituteur privé reste libre, malgré cette déchéance, d'exercer partout ailleurs que dans le département ou la commune. Mais il arrive fréquemment que c'est précisément dans la localité ou dans la région qu'il a tous ses intérêts, toutes ses relations. L'interdiction d'y exercer peut entraîner pour lui des pertes matérielles considérables, indépendamment de la flétrissure morale qu'elle comporte. Il semble, dès lors, équitable de ne pas refuser au membre de l'enseignement frappé de cette peine la satisfaction de pouvoir obtenir son relèvement dans l'endroit même où il a encouru sa condamnation.

Du reste les travaux préparatoires ne laissent aucun doute sur

1. Conseil supérieur, Déclaration du 7 juillet 1857 (Gréard, *op. cit.*, t. III, p. 709).

l'intention bien arrêtée du législateur de rendre le relèvement applicable à toutes les formes de l'interdiction[1].

Suspension du droit de diriger un établissement libre. — La seconde peine visée par la loi sur le relèvement est la suspension du droit de diriger un établissement d'enseignement libre.

Il convient de remarquer que cette dernière disposition est sans application en l'état actuel de la législation.

En effet, la peine de la suspension, en tant qu'elle vise le droit de diriger un établissement libre, n'a été, jusqu'à présent, prévue que dans un seul cas, celui de l'article 11 de la loi du 28 mars 1882 sur l'obligation scolaire. Aux termes de cet article, tout directeur d'école privée qui ne s'est pas conformé aux prescriptions contenues dans l'article 10 de la même loi (tenue du registre d'absences des élèves, envoi mensuel des extraits de ce registre aux autorités compétentes), peut encourir devant le conseil départemental la suspension pour un mois et, en cas de récidive, pour trois mois au plus.

Or, étant donné la courte durée de cette peine, on conçoit que la procédure du relèvement ne puisse s'y appliquer utilement.

Mais il n'en serait pas de même dans l'avenir si la suspension pouvait être prononcée, ainsi que le prévoit le projet de loi sur l'enseignement secondaire privé amendé par la commission de l'enseignement de la Chambre des députés[2], pour une durée beaucoup plus longue pouvant aller jusqu'à cinq ans.

C'est précisément en vue de cette éventualité que le législateur de 1908 a jugé indispensable d'assimiler par avance la peine de la suspension à celle de l'interdiction au point de vue du relèvement.

Révocation ou suspension. — Le législateur a étendu le bénéfice du relèvement, comme le Conseil d'État l'avait déjà fait en 1892, « aux professeurs titulaires de l'enseignement public, supérieur

1. Rapport de M. Lefas à la Chambre des députés, p. 12; Rapport de M. Bienvenu Martin au Sénat, p. 8.

2. Rapport présenté par M. Massé, député, sur le projet de loi sur l'enseignement secondaire privé; Chambre des députés, n° 1 161, 9e législature, session 1907, Annexe à la séance du 4 juillet 1907.

ou secondaire, pour les déchéances ou incapacités résultant de leur révocation ou de leur suspension par les conseils disciplinaires[1] ».

On sait que la peine de la révocation et celle de la suspension pendant plus d'un an et avec privation totale ou partielle de traitement ne peuvent être infligées aux professeurs titulaires de l'enseignement supérieur ou secondaire que par décision des conseils disciplinaires.

En appliquant le relèvement aux déchéances qui en résultent, le législateur n'a pas entendu accorder aux fonctionnaires de cette catégorie des avantages particuliers; il a simplement voulu les rétablir dans le droit commun.

En effet, pour tous les autres membres de l'enseignement public, fonctionnaires de l'enseignement supérieur ou secondaire autres que les professeurs titulaires, fonctionnaires de l'enseignement primaire, à l'égard desquels la révocation est prononcée par l'autorité administrative, cette peine n'emporte aucune incapacité pour l'avenir, le fonctionnaire révoqué pouvant toujours être remis en activité[2].

Or il en serait tout autrement pour les professeurs révoqués ou suspendus par décision des conseils disciplinaires si le bénéfice du relèvement ne leur était pas applicable. Ces peines constitueraient, en effet, à leur égard, des déchéances irrémédiables puisque ni les conseils eux-mêmes, ni l'autorité administrative, sous peine de risquer d'entrer en conflit avec la juridiction dis-

---

1. Loi du 27 février 1880, art. 7, 11 et 15.

2. Lorsqu'il s'agit par exemple d'un instituteur titulaire, c'est le préfet qui, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, prononce la révocation. Sans doute, la loi exige qu'avant de statuer, le préfet prenne l'avis motivé du Conseil départemental, mais — le texte de l'article 31, alinéa 3, de la loi du 30 octobre 1886 est formel sur ce point, et un récent arrêt rendu au contentieux confirme cette interprétation (Voir Conseil d'État, Décision du 26 mars 1909, Affaire Nègre) — l'avis du Conseil ne lie pas le préfet qui reste libre de prendre telle décision qu'il juge à propos. Or si ce fonctionnaire a le pouvoir de prononcer la révocation des instituteurs titulaires, il a aussi celui de les relever des déchéances que cette mesure entraîne (perte de l'emploi, privation du droit à pension), en les réintégrant dans l'enseignement public. Le Conseil d'État a même été jusqu'à admettre qu'un instituteur révoqué recouvrait ses droits à pension par le fait seul du retrait de la révocation, alors même qu'il n'aurait pas été effectivement remis en activité (Décision du 28 juillet 1899).

ciplinaire, n'auraient le pouvoir de les effacer ou même d'en abréger la durée.

Une fois relevés de ces déchéances, les professeurs titulaires de l'enseignement supérieur ou secondaire redeviendront aptes, comme tous les autres fonctionnaires ayant encouru la révocation, à être rappelés à l'activité par une décision de l'autorité administrative.

C'est intentionnellement que la loi sur le relèvement n'a pas visé la peine du *retrait d'emploi* qui est également prononcée par les conseils disciplinaires. Cette mesure, qui consiste dans une sorte de mise en disponibilité, a pour unique effet de retirer à un fonctionnaire son emploi actuel, tout en laissant à l'autorité administrative le soin de lui confier, si elle le juge à propos, un nouveau poste. Une telle mesure n'entraîne donc, à proprement parler, aucune déchéance. Puisque l'Administration est toujours à même d'y mettre fin, il était inutile d'en prévoir le relèvement.

Exclusion des facultés ou écoles. — Les étudiants et les candidats aux examens sont justiciables, comme les membres de l'enseignement, des conseils disciplinaires et passibles de peines pouvant entraîner des déchéances. Il a donc paru équitable de prévoir en leur faveur le bénéfice du relèvement, en ce qui concerne du moins la peine de l'exclusion.

Cette dernière peine consiste dans la privation d'un droit, celui de recevoir l'enseignement dans les universités, facultés ou écoles. Par comparaison avec l'interdiction d'enseigner, on a pu dire que l'exclusion constituait une déchéance non du droit d'enseigner, mais du droit d'être enseigné.

Cette peine comporte des modalités analogues à celles de l'interdiction. Elle peut être prononcée à temps ou à toujours; elle peut être limitée à certaines facultés ou écoles, ou à une université, ou s'étendre au contraire à toutes les facultés ou écoles, publiques ou libres.[1]

Comme pour l'interdiction locale, le Conseil d'État, en 1892, n'avait pas été d'avis d'étendre le relèvement à l'exclusion limitée à certaines facultés ou écoles, cette peine n'entraînant qu'une

1. Décret du 21 juillet 1897, art. 34 et 41.

incapacité relative, puisque l'étudiant peut changer de résidence ou même continuer ses études dans une autre faculté de la même ville.

Nous avons vu que le législateur n'avait pas admis l'argumentation sur laquelle s'était fondé le Conseil d'État pour rejeter l'application du relèvement en matière d'interdiction restreinte à un département ou à une commune. Il a estimé également que l'exclusion même locale, surtout lorsqu'elle est perpétuelle, constitue une déchéance assez rigoureuse pour justifier l'application du relèvement[1].

Il est à peine besoin de faire remarquer que le relèvement s'applique uniquement aux exclusions qui sont prononcées par les conseils disciplinaires et qui constituent de véritables déchéances. Il ne saurait donc être question d'appliquer le bénéfice de cette mesure aux élèves qui sont exclus d'un établissement, d'un lycée par exemple, en vertu d'une simple décision administrative, et qui peuvent y rentrer par la même voie.

II. — Conditions requises.

Le relèvement prévu par la loi du 17 juillet 1908 tient lieu de la réhabilitation. Or toute réhabilitation suppose le repentir du condamné : il a donc paru logique d'exiger de toute personne qui sollicite son relèvement la preuve qu'elle a racheté sa faute depuis sa condamnation.

Si le législateur n'a pas jugé à propos de rappeler expressément cette condition qui va de soi, il en a du moins implicitement reconnu la nécessité en exigeant qu'en principe, et sauf les cas exceptionnels que nous examinerons plus loin, il se soit écoulé entre la décision disciplinaire et le jour où la demande est présentée, un certain délai qui constitue, en quelque sorte, un stage minimum de repentir.

Le projet du Conseil d'État fixait ce délai uniformément à trois ans. La loi nouvelle a substitué à ce délai unique un délai variable suivant qu'il s'agit de peines ayant une durée limitée, suspension, interdiction ou exclusion temporaire, ou au contraire

1. Rapport de M. Lefas, p. 14.

de peines perpétuelles, interdiction, révocation, exclusion. Dans le premier cas, le délai a été fixé à deux ans, dans le second, il a été élevé à cinq ans. Ce délai a pour point de départ la date de la notification à l'intéressé de la décision définitive qui a prononcé la déchéance.

Qu'arrivera-t-il si la demande est présentée avant l'expiration du délai requis? La demande devra dans ce cas être rejetée comme non recevable, mais pour pouvoir la renouveler, il suffira d'attendre l'achèvement du délai en cours.

Cette solution se déduit par argument *a contrario* des prescriptions de l'alinéa 4 de l'article 2 qui exige l'accomplissement d'un nouveau délai *intégral* pour le renouvellement de la demande, mais seulement dans le cas où après avoir été déclarée recevable, elle a été repoussée, après examen au fond.

Il convient de remarquer que si la loi a déterminé un délai minimum pour la présentation de la demande, elle n'a fixé par contre à cet égard aucun délai de forclusion.

Ainsi, quel que soit le laps de temps écoulé depuis la condamnation, vingt, trente ans ou plus, l'intéressé peut toujours solliciter son relèvement.

On peut même dire que la demande aura d'autant plus de chances d'être accueillie qu'un stage plus long aura permis de constater les preuves de bonne conduite et de repentir qui la justifient.

En l'absence de tout délai de forclusion, on est conduit à se demander si après le décès d'un individu, ses héritiers, en particulier ses enfants ou descendants, n'auraient pas qualité pour solliciter, en son lieu et place, le relèvement dont il aurait pu bénéficier de son vivant.

La question offre un grand intérêt. En effet, il est des déchéances qui ont un caractère infamant. S'il n'en est pas ainsi en général de la *révocation* qui ne fait pas obstacle au droit d'exercer dans une école privée, on n'en peut dire autant de l'*interdiction* qui entraîne la déchéance complète du droit d'enseigner et qui implique l'idée de fautes graves de nature à entacher l'honorabilité. On comprend dès lors l'importance qui s'attache au relèvement d'une déchéance dont le scandale a pu rejaillir sur toute une famille.

Il est regrettable que ni la loi ni le règlement d'administration publique qui l'a complétée[1] n'aient prévu la possibilité de cette réhabilitation *posthume*.

Bien plus, la loi ayant institué pour le relèvement une procédure contradictoire, en stipulant expressément que la décision ne pourra être rendue qu'après que l'intéressé ou son conseil ont été entendus, il paraît difficile que la jurisprudence, sans faire échec à ces prescriptions formelles, puisse d'elle-même suppléer à cette lacune.

*
* *

Examinons maintenant le cas où la demande, bien que jugée recevable, a été rejetée après examen au fond.

Le législateur a dû fixer les conditions dans lesquelles l'intéressé pourrait se mettre de nouveau en instance en vue d'obtenir le relèvement qui lui aurait été une première fois refusé.

Convenait-il de considérer la décision de rejet comme définitive et l'intéressé comme forclos à tout jamais?

Convenait-il, au contraire, de laisser à ce dernier la latitude de renouveler sa demande, à toute époque, sans aucune restriction?

La première solution a dû être écartée comme contraire au principe même de la réhabilitation. Le rejet de la demande n'implique pas, en effet, que le postulant ne puisse, par de nouveaux efforts, mériter un jour ou l'autre cette faveur. Il serait inique de l'en considérer comme indigne à tout jamais.

La seconde solution soulèverait les plus graves objections au point de vue pratique.

Outre l'inconvénient d'encombrer les sessions du Conseil supérieur, elle aurait pour résultat de remettre indéfiniment en cause la chose jugée. Il serait à craindre dans ces conditions que, pour éviter toute perte de temps, le Conseil n'adoptât pour règle inflexible d'écarter par une fin de non-recevoir, et sans nouvel examen au fond, toute demande qui aurait déjà fait l'objet d'une décision de rejet.

Le système adopté par le législateur constitue un moyen terme entre ces deux solutions extrêmes.

---

1. Décret du 24 février 1909 relatif au relèvement des peines disciplinaires prononcées par les juridictions universitaires.

Pour pouvoir renouveler sa demande, lorsqu'elle a été rejetée, après examen au fond, le postulant devra attendre l'expiration d'un nouveau délai égal à celui qui était requis pour la présentation de la première demande. Ce délai supplémentaire variera donc, comme le premier, suivant la nature de la déchéance : il sera de deux ans ou de cinq ans suivant qu'il s'agira d'une déchéance temporaire ou perpétuelle. Dans le silence de la loi, il paraît logique de décider que ce nouveau délai devra courir du jour de la notification faite à l'intéressé de la décision rejetant sa demande.

La réalisation de ce nouveau stage offre un double intérêt : tout d'abord elle fournit au Conseil supérieur l'occasion de reprendre sur des bases nouvelles l'examen de la demande, sans risquer de porter atteinte à l'autorité de la chose jugée : en second lieu, elle empêche les intéressés de présenter hâtivement leur première demande, dans la crainte de se voir astreints, en cas de rejet, à subir un nouveau délai intégral, alors qu'ils auraient eu des chances, en retardant d'une ou de deux années, par exemple, leur demande, de la voir accueillir favorablement.

*
* *

Si la nécessité du délai préalable à la demande apparaît comme légitime, chaque fois que le relèvement implique l'idée de réhabilitation, il n'en est pas de même dans les cas exceptionnels où cette mesure découle d'une amnistie ou d'une revision. La réhabilitation offre en général le caractère d'une *faveur* qu'il faut mériter. L'amnistie et la revision au contraire, par le fait seul qu'elles existent, ouvrent des *droits* immédiats à toute personne qui se trouve en état de les invoquer.

Aussi est-ce avec raison que le législateur a prévu l'exemption du délai antérieur à la demande en relèvement, toutes les fois que « l'intéressé peut établir qu'il a été frappé à raison de faits compris ensuite dans une loi d'amnistie ou de faits judiciaires annulés par suite d'un arrêt de revision[1] ».

1. Ainsi que nous l'avons rappelé plus haut, l'amnistie n'est pas applicable en matière disciplinaire. D'autre part, la procédure de la revision ne fonctionne que devant les tribunaux de droit commun. En permettant le relèvement *immédiat*, dans les cas d'amnistie et de revision, le législateur

Il importe de remarquer que la loi laisse cette dernière preuve entièrement à la charge de l'intéressé. En conséquence, pour pouvoir bénéficier de ces dispositions exceptionnelles, le postulant devra non seulement motiver sa demande sur l'existence d'une loi d'amnistie ou d'un arrêt de revision, mais encore établir d'une façon péremptoire l'identité des causes de la déchéance dont il sollicite le relèvement avec les faits visés par l'une ou l'autre de ces mesures.

Or cette preuve est très délicate à fournir pour ce motif que les décisions disciplinaires, à la différence des condamnations judiciaires, n'indiquent pas toujours avec précision les faits auxquels elles se rapportent. On sait, en effet, que les conseils disciplinaires ne sont pas tenus, comme les tribunaux de droit commun, de qualifier dans les considérants de leur décision les éléments constitutifs de la faute commise. Dans ces conditions, il sera parfois difficile de démontrer que les motifs de la déchéance disciplinaire se rapportent directement et exclusivement aux délits couverts par l'amnistie ou à la condamnation annulée par la revision.

Toutefois, lorsque la demande se réfère à une loi d'amnistie, il n'est pas indispensable que l'intéressé, pour en invoquer le bénéfice, ait encouru antérieurement une condamnation pénale comme dans le cas de la revision : le fait seul qu'il a été frappé d'une déchéance disciplinaire, à raison des délits qui ont fait l'objet de l'amnistie, le place, au point de vue du relèvement, dans la même situation que s'il avait été effectivement condamné par un tribunal de droit commun. C'est précisément en vue de reconnaître cette faculté à l'intéressé que le législateur, dans l'article 3, n'a pas employé la même formule pour définir l'objet de l'amnistie (« faits ») et celui de la revision (« faits judiciaires »). Les travaux préparatoires ne laissent aucun doute sur cette intention du législateur[1].

Sous réserve de la preuve à fournir par l'intéressé, l'article 3 décide pour le cas de l'amnistie ou de la revision que « la nécessité d'un délai antérieur à son premier pourvoi sera supprimée,

a trouvé un moyen ingénieux d'étendre indirectement le bénéfice de ces mesures aux membres de l'enseignement frappés de déchéances disciplinaires.

1. Rapport de M. Lefas à la Chambre des députés, p. 17.

mais non celle des délais nécessaires aux pourvois subséquents, si la demande est rejetée ».

Tout d'abord, il importe de définir ce qu'il faut entendre par *premier pourvoi*.

L'article 3 visant uniquement le cas d'une amnistie ou d'une revision, il paraît évident qu'il ne s'agit dans cet article que des pourvois consécutifs à l'application de ces mesures. Il s'ensuit que l'intéressé conserve le bénéfice de l'exemption de délai même dans le cas où il aurait déjà formé un pourvoi antérieurement. Par *premier pourvoi* il convient donc d'entendre celui dans lequel le postulant invoque, *pour la première fois*, le bénéfice d'une amnistie ou d'une revision.

Si la demande formée dans ces conditions n'aboutit pas au relèvement, l'article 3 décide que l'intéressé devra attendre l'expiration des délais requis pour pouvoir la renouveler.

Aucune dérogation à l'article 2 n'ayant été prévue, en ce qui concerne la fixation de ces délais, dans les cas exceptionnels visés par l'article 3, nous nous référerons sur ce point aux délais ordinaires.

Nous distinguerons en conséquence le cas où le rejet aura été prononcé à raison de la non-recevabilité de la demande et celui où il sera intervenu après examen au fond.

Si la demande n'a pas été jugée recevable, le postulant n'ayant pu fournir la preuve mise à sa charge, il sera seulement tenu de parfaire le délai qui était en cours au moment où il a formé sa demande. Il sera donc, au point de vue de la condition de délai, placé dans la même situation que tout postulant qui, en dehors des cas d'amnistie ou de revision, aurait présenté sa demande *hâtivement* et qui l'aurait vu rejeter pour ce motif.

Si, au contraire, la demande a été jugée recevable, mais qu'elle ait été rejetée après examen au fond, le postulant devra, conformément aux prescriptions de l'article 2, subir un délai égal à celui qui est requis en principe pour la première demande, savoir, deux ans ou cinq ans, suivant qu'il s'agit de déchéances temporaires ou de déchéances perpétuelles.

C'est cette dernière hypothèse qu'a précisément visée l'article 3 en décidant qu'en cas de rejet de la demande les délais nécessaires aux pourvois subséquents sont maintenus.

Il convient de remarquer à ce propos que le bénéfice de l'exemption de délai constitue la seule faveur que la loi accorde au postulant à raison de l'amnistie ou de la revision. En effet, si dans ces cas exceptionnels, la demande est recevable immédiatement, il ne s'ensuit pas que le relèvement doive être prononcé de droit. La demande doit toujours faire l'objet d'un examen au fond à la suite duquel la déchéance peut être maintenue, pour des motifs d'ordre professionnel, malgré l'amnistie ou la revision. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point lorsque nous examinerons l'étendue des pouvoirs conférés au Conseil supérieur, en matière de relèvement.

III. — Procédure.

La loi est très brève en ce qui concerne la procédure de relèvement; elle décide simplement : 1° que la demande doit être adressée au Ministre qui en saisit le Conseil supérieur, en y joignant l'avis des conseils académiques ou départementaux ou des conseils de l'université *qui ont connu en premier ressort des affaires disciplinaires*; 2° que le Conseil supérieur statue après avoir entendu l'intéressé ou son conseil; 3° que la décision prononçant le relèvement doit être prise aux deux tiers des suffrages.

Quant aux formes à observer pour l'instruction et le jugement des demandes en relèvement, la loi se borne à renvoyer à un Règlement d'administration publique[2]. Ce Règlement a été promulgué à la date du 24 février 1909. En voici les prescriptions essentielles :

Toute demande doit être inscrite à la date de sa réception au Ministère, sur un registre tenu à cet effet. Elle doit contenir, à peine de nullité : 1° l'indication des communes où le postulant a résidé depuis la décision disciplinaire, avec la durée de la résidence dans chacune d'elles; 2° l'indication de son domicile actuel[3].

Dans les quinze jours à compter de l'enregistrement, le Ministre en transmet une copie au Recteur ou au Préfet dans la circon-

1. Loi du 17 juillet 1908, art. 4, alinéas 1 et 2.
2. Même loi, article 4, alinéa 3.
3. Décret du 24 février 1909, article 1er.

scription duquel est domicilié l'intéressé, suivant qu'il appartient ou a appartenu, soit à l'enseignement supérieur ou secondaire, soit à l'enseignement primaire. Dans ce dernier cas, le Préfet transmet cette pièce dans les huit jours à l'Inspecteur d'académie[1].

Le Recteur ou l'Inspecteur d'académie saisi de la demande doit, dans le délai de quinze jours, ouvrir une enquête sur la conduite et les moyens d'existence du postulant dans les diverses communes où il a résidé. Si une ou plusieurs communes sont situées hors de leur ressort, ces fonctionnaires invitent leurs collègues, dans la circonscription desquels sont situées ces communes, à procéder à une enquête. Le Recteur ou l'Inspecteur d'académie chargé de l'enquête peut demander tous les renseignements utiles aux maires et aux autres autorités administratives qui doivent les lui fournir dans le plus bref délai. Aussitôt l'enquête terminée, le Recteur ou le Préfet saisit le Conseil de l'Université, ou le Conseil académique, ou le Conseil départemental, qui est appelé à donner son avis motivé dans sa plus prochaine session. Cet avis doit être transmis dans les cinq jours au Ministère[2].

C'est au Ministre qu'il appartient de saisir de la demande le Conseil supérieur dans sa plus prochaine session. A cet effet, il transmet le dossier de l'enquête accompagné du dossier de la décision disciplinaire, avec toutes les pièces, au Secrétariat du Conseil, sept jours au moins avant l'ouverture de la session[3].

Avant d'être soumise au Conseil, la demande en relèvement doit être instruite, comme toute affaire disciplinaire, par la Commission dite des Affaires contentieuses et disciplinaires[4]. On

1. Décret précité, article 2.

2. Décret précité, article 3. — En confiant au Recteur ou au Préfet de la circonscription où l'enquête est effectuée, le soin de saisir le conseil appelé à exprimer son avis, le Règlement d'administration publique pourrait, par la façon dont il est rédigé, laisser croire que le conseil compétent est celui qui fonctionne dans la circonscription où le postulant a établi en dernier lieu son domicile postérieurement à la décision disciplinaire. Or telle n'a pas été l'intention du législateur qui a formellement décidé que l'avis devait être donné par le conseil qui a connu de l'affaire en premier ressort. Le fait que l'intéressé a depuis cette époque établi son domicile dans une autre circonscription académique ou départementale ne saurait donc, suivant nous, modifier la compétence attribuée par la loi à ce dernier conseil.

3. Décret précité, article 4.

4. Décret précité, article 5, alinéa 1.

sait que cette Commission, qui comprend 12 membres désignés au scrutin secret et qui est nommée pour la durée des pouvoirs du Conseil, se réunit d'ordinaire quelques jours avant l'ouverture de la session en vue de préparer et de faciliter l'instruction des affaires qui doivent être jugées par le Conseil [1]. Le Règlement rappelle qu'un rapport écrit est présenté au nom de la Commission, par un de ses membres, et qu'il est mis, sans déplacement, avec toutes les pièces du dossier, à la disposition de l'intéressé, de son conseil et des membres du Conseil supérieur. D'après la règle ordinaire, il suffirait que cette communication eût lieu un jour franc avant la date fixée pour la délibération [2], mais le Règlement d'administration publique prévoit pour la communication du dossier, en matière de relèvement, un délai spécial de *deux jours* francs avant la mise de l'affaire à l'ordre du jour [3]. Sauf sur ce dernier point, la Commission et le Conseil supérieur suivent les formes ordinairement prévues pour l'instruction et le jugement des affaires disciplinaires [4].

En particulier, par application de la loi du 27 février 1880 [5], lorsqu'il s'agit de l'interdiction d'un membre de l'enseignement public ou libre, de la révocation ou de la suspension des professeurs titulaires de l'enseignement supérieur ou secondaire, de l'exclusion des étudiants de toutes les universités, la décision du Conseil doit être prise aux deux tiers des suffrages. Ainsi que nous l'avons déjà indiqué, la loi du 17 juillet 1908 exige pour que le relèvement puisse être prononcé la même majorité que pour la condamnation [6].

IV. — Pouvoirs du Conseil supérieur.

C'est au Conseil supérieur que la loi confie la mission de statuer sur la demande en relèvement.

1. Décret du 11 mars 1898, article 4.
2. Décret précité, article 10.
3. Décret du 24 février 1909, article 5, alinéa 2.
4. Décret précité, article 5, alinéa 3.
5. Loi du 27 février 1880, article 7.
6. Loi du 17 juillet 1908, article 4. Il convient toutefois d'observer qu'à la différence de la loi du 27 février 1880 qui n'exige cette majorité que dans le cas où l'exclusion vise toutes les facultés ou écoles, la loi du 17 juillet 1908 étend cette règle à tous les cas d'exclusion susceptibles de relèvement.

Le Conseil doit avant tout s'assurer que le postulant justifie de l'accomplissement des délais requis pour la présentation de la demande, à moins qu'il ne se trouve dans les cas exceptionnels où il peut en obtenir la dispense.

Lorsque la demande a été jugée recevable, le Conseil est appelé à se prononcer après examen au fond.

Il est admis que le Conseil supérieur, toutes les fois qu'il constate qu'une affaire soumise à sa juridiction n'est pas en état, peut en prononcer le renvoi à la session suivante [1]. Le Règlement d'administration publique lui reconnaît expressément le même droit en matière de relèvement. Si la Commission trouve les renseignements insuffisants, elle peut provoquer et le Conseil peut décider le renvoi de l'affaire à la session suivante pour plus ample information. Le Règlement prévoit que cette décision est prise à la majorité absolue, la voix du Président étant prépondérante en cas de partage [2].

Il convient de remarquer, d'une part, que la loi donne au Conseil supérieur tout pouvoir d'appréciation sur la suite que comporte chaque demande en relèvement, d'autre part, que la loi a entendu consacrer, en matière de relèvement, le principe de l'indépendance de l'action pénale et de l'action judiciaire.

Nous avons déjà eu l'occasion de constater que ni l'intervention d'une loi d'amnistie, ni celle d'une revision judiciaire ne lient la décision du Conseil supérieur.

Il en est de même de la réhabilitation pénale, toutes les fois que le postulant a subi une double condamnation, l'une devant un tribunal de droit commun, l'autre devant la juridiction disciplinaire.

Le Conseil supérieur, malgré la réhabilitation obtenue par le condamné, reste libre de refuser le relèvement, s'il estime qu'il y a lieu de maintenir la déchéance disciplinaire pour des motifs d'ordre professionnel dont il est seul juge.

Inversement, la loi ne fait pas de la réhabilitation une condition absolue du relèvement.

On comprendrait à la rigueur que le relèvement doive être

1. Voir, notamment, Conseil supérieur, 24 décembre 1885, Vibert; 28 décembre 1894, Forget; même date, Mellin.

2. Décret du 24 février 1909, art. 5, alinéa 1er.

nécessairement précédé de la réhabilitation, lorsqu'il s'agit d'une déchéance disciplinaire intervenue à la suite d'une condamnation rentrant dans la catégorie de celles qui entraînent de plein droit l'incapacité d'enseigner[1]. Dans ce cas, en effet, le relèvement ne serait susceptible de produire aucun effet utile, tant que le postulant demeurerait frappé de l'incapacité pénale.

Mais la situation est différente, à l'égard de toute autre condamnation.

La question de la réhabilitation n'offre plus, en effet, aucun intérêt pratique dès l'instant où le postulant, avant d'être frappé d'une déchéance disciplinaire, n'avait encouru aucune incapacité à raison de la condamnation prononcée par le tribunal de droit commun.

Sans doute le fait d'avoir déjà mérité et obtenu la réhabilitation le placera dans des conditions plus favorables pour obtenir son relèvement, mais on ne saurait faire grief à un condamné de ne pas justifier de la réhabilitation préalable, étant donné les difficultés particulières qui peuvent faire obstacle dans certains cas à la réalisation de cette condition.

On sait, en effet, que la réhabilitation exige en principe un délai minimum de 3 ans, que ce délai se trouve porté à 5 ans, toutes les fois que le condamné bénéficie de la loi de sursis, enfin, que la réhabilitation n'est pas prévue en matière de contraventions.

C'est avec intention que le législateur n'a pas entendu subordonner le relèvement à une condition que l'intéressé ne serait pas toujours à même de remplir.

D'autre part, la loi n'ayant pas limité les pouvoirs du Conseil supérieur en matière de relèvement, on est amené à se demander si cette assemblée aurait qualité pour accorder des commutations de peine, en substituant, par exemple, à l'interdiction absolue primitivement encourue une interdiction temporaire ou restreinte à une commune ou à un département.

Dans le silence de la loi, c'est au Conseil supérieur lui-même

1. Nous envisageons ici l'hypothèse où, malgré la jurisprudenee admise par le Conseil supérieur, un conseil disciplinaire a cru devoir prononcer l'interdiction à la suite d'une condamnation qui emportait par elle-même l'incapacité d'enseigner.

qu'il appartiendra de fixer sa jurisprudence sur ce point.

Toutefois, la solution négative nous paraît plus conforme aux principes dont s'inspire la loi sur le relèvement.

Le droit de réhabilitation, en effet, ne comporte pas le pouvoir pour les tribunaux de substituer une peine à une autre.

Pourquoi en décider autrement du *relèvement* qui ne constitue en définitive qu'une extension de la *réhabilitation* aux déchéances disciplinaires?

V. — Effets de la sentence de relèvement.

En principe, le relèvement, de même que la réhabilitation, efface la condamnation et fait cesser pour l'avenir toutes les incapacités qui en résultaient[1].

Mais si l'application de cette règle est absolue en ce qui concerne les déchéances consistant dans la simple privation d'un droit, elle comporte au contraire des restrictions lorsqu'elle vise des déchéances ayant pour effet de retirer l'exercice d'une fonction.

Il convient, à ce point de vue, d'établir une distinction entre l'interdiction ou la suspension du droit de diriger un établissement libre, l'exclusion des facultés ou écoles, d'une part, la révocation ou la suspension des professeurs de l'enseignement public, d'autre part.

Lorsqu'il s'applique à la première catégorie de déchéances, le relèvement en supprime immédiatement tous les effets, puisqu'il rend à l'intéressé l'aptitude à enseigner, à diriger un établissement ou à poursuivre le cours de ses études.

Mais il en est différemment, lorsque le relèvement a trait à la révocation ou à la suspension infligée à un professeur.

L'intéressé, dans ce cas, ne recouvre pas intégralement les droits que la décision disciplinaire lui avait fait perdre. Sans doute, par suite du relèvement, il redevient apte à exercer les fonctions dont il avait été privé, mais le relèvement ne saurait avoir pour effet direct et immédiat de lui rendre ces fonctions.

Il faudra qu'une décision de l'autorité administrative inter-

1. Comparer l'article 634 du Code d'instruction criminelle.

vienne ultérieurement pour le rappeler à l'activité. Le relèvement n'équivaut pas, en effet, à la réintégration.

Ainsi que le rappelle l'auteur du rapport fait à la Chambre des députés [1], aucune disposition de la loi sur le relèvement ne vise la réintégration des fonctionnaires publics. Cette question doit trouver place dans la loi sur le statut des fonctionnaires actuellement en préparation.

La loi a laissé au Règlement d'administration publique le soin de déterminer la forme et les conditions de publicité de la décision prononçant le relèvement.

Pour des motifs sur lesquels il est inutile d'insister, le Règlement d'administration publique a pris soin de spécifier que la sentence de relèvement doit porter seulement et sans considérants « que le Conseil supérieur de l'Instruction publique relève l'intéressé de telle peine disciplinaire prévue par la loi du 17 juillet 1908 et prononcée antérieurement contre lui, ainsi que des incapacités et déchéances qui avaient pu en résulter [2] ».

Qu'elle soit favorable ou non, la décision prise par le Conseil supérieur doit toujours être notifiée par les soins du Ministre à l'intéressé, mais c'est seulement dans le cas où le relèvement est prononcé que la décision doit être publiée au *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique* [3].

*
* *

Ainsi que nous l'avons exposé au début de cette étude, si le principe du relèvement des déchéances encourues en matière d'enseignement a été si longtemps méconnu, c'est en raison des dangers que l'application de cette mesure paraissait devoir présenter pour la moralité et la dignité du corps enseignant.

En laissant au Conseil supérieur tout pouvoir d'apprécier l'opportunité de la remise des déchéances, après examen de chaque cas particulier, la loi nouvelle nous paraît avoir institué la meilleure des garanties contre les abus auxquels pourrait donner lieu l'usage immodéré de cette faveur.

---

1. Rapport de M. Lefas, p. 13.
2. Décret du 24 février 1909, art. 6.
3. Même Décret, art. 7.

On ne peut qu'applaudir à cette réforme qui a enfin permis de résoudre, au mieux des intérêts généraux de la discipline et des intérêts particuliers des maîtres et étudiants, le problème si délicat que soulevait l'institution du relèvement des déchéances infligées par les conseils de l'Instruction publique[1].

LOUIS GOBRON.

1. Au cours de la session du mois de juillet 1909, le Conseil supérieur a eu, pour la première fois, l'occasion d'appliquer la loi sur le relèvement. Sur les cinq demandes inscrites au rôle de la session, trois, ayant trait à l'interdiction absolue du droit d'enseigner, ont été favorablement accueillies. Les deux autres qui visaient la peine de la révocation infligée à un instituteur ou l'incapacité encourue à la suite d'une condamnation pénale, ont dû être écartées, sans examen au fond, comme portant sur des déchéances non susceptibles de relèvement, aux termes de l'article 1er de la loi du 17 juillet 1908.

La Question de l'Enseignement du Français aux États-Unis.

Chaque année, un certain nombre de Français visitent les États-Unis ; les uns comme conférenciers officiels de l' « Alliance française » ou d'institutions semblables, les autres comme boursiers de voyage, un plus petit nombre enfin comme touristes indépendants. Tous font à leur retour la même réflexion : « Pourquoi, demandent-ils, trouve-t-on si peu de Français pour enseigner notre langue aux États-Unis ? »

A tous les degrés de l'enseignement, en effet, ce sont des Américains en grande majorité qui occupent les chaires de langue et de littérature française.

Il n'est pas inutile de rechercher les causes de ces faits et de voir s'il ne serait pas possible d'améliorer la situation.

C'est dans les Écoles supérieures (High Schools), dans les Écoles libres, dans les Collèges et les Universités, que les langues vivantes sont enseignées aux États-Unis.

Entretenue aux frais de la commune, l'École supérieure correspond à peu près à notre Collège, sauf qu'elle est gratuite. Les élèves qui la fréquentent ont de onze à dix-sept ans, et la matière des programmes y est sensiblement la même. Pour être tout à fait exact, il faut ajouter que, par les méthodes qu'on y emploie et par le caractère superficiel de l'enseignement qui y est donné, l'École supérieure n'est pas au niveau de notre Collège.

L'examen qui ouvre le professorat dans ces écoles est un examen très général, dont le programme comprend entre autres l'histoire de l'Angleterre et des États-Unis, la littérature de ces deux pays, des mathématiques, de la géographie et diverses autres sciences.

L'étendue et la nature des matières exigées, jointes à la difficulté de l'anglais, écartent inévitablement les Français de ces écoles, et l'on ne s'étonnera plus que l'enseignement de notre langue y soit laissé entièrement aux Américains.

Mais si l'on peut, dans le cas présent, comprendre, sinon accepter la situation, il est plus difficile d'admettre et de justifier celle qui existe dans les écoles libres, les collèges et les universités, où les conditions sont tout à fait différentes.

Les écoles libres sont très nombreuses aux États-Unis[1] et donnent, comme les écoles supérieures, l'enseignement secondaire. Mais celles-ci étant gratuites, les écoles libres se trouvent recueillir toute la population scolaire payante.

Ces écoles, ainsi que les collèges et les universités (qui appartiennent à l'enseignement supérieur), sont indépendants et ne subissent que le contrôle peu rigoureux d'une commission d'instruction publique résidant dans la commune ou la capitale de l'État.

Les directeurs ou présidents de ces divers établissements ont une entière liberté dans le choix de leur personnel, et ce choix est guidé par la considération, non seulement des grades universitaires des candidats, mais aussi de l'expérience de ceux-ci, de leurs aptitudes pédagogiques, de leurs méthodes, de leur habileté dans le maintien de la discipline, de leur apparence extérieure même, et d'une infinité d'autres facteurs.

Aucun examen n'étant requis, aucun diplôme exigé, il semblerait tout naturel de voir les Français se présenter en grand nombre dans les écoles libres, les collèges et les universités. On n'en trouve cependant qu'une proportion de 50 p. 100 à peine.

Encore ceci n'est-il vrai que pour les États de l'est, car il n'y a pour ainsi dire pas de Français dans les écoles de l'ouest et du *far-west*, si l'on excepte les deux villes de Chicago et de San-Francisco.

*
* *

Ce fait a trois causes importantes.

La première est le petit nombre de Français établis en

1. Écoles supérieures : 5 315; écoles libres : 2 044 (*Census*).

Amérique, et faisant de l'enseignement leur profession. La « Société nationale des professeurs français en Amérique » qui comprend à peu près tout le personnel enseignant des États-Unis, possède environ quatre cents membres. Si l'on considère qu'il y a, outre les 2 045 écoles libres, 472 collèges et universités à pourvoir, on se rendra compte de la nécessité où sont les chefs de ces institutions d'employer ce qu'ils trouvent, ou, ce qui est pis, des Suisses, des Belges et des Allemands.

On l'a dit bien souvent, mais on ne saurait trop le déplorer : les Français restent trop chez eux. Certes, il est agréable de couler ses jours dans la « doulce France », et de mener une vie « petite mais tranquille », au milieu de ses amis et pas trop loin de sa famille.

Mais il faudrait voir l'autre côté de la question. Tout le monde sait — théoriquement — que les voyages sont profitables, que le contact avec des peuples étrangers, c'est-à-dire avec des idées, des mœurs, toute une civilisation nouvelle, ouvre et développe l'esprit.

Mais bien peu savent quels agréments offre le séjour à l'étranger; beaucoup ignorent combien on peut s'y faire une vie large, en jouissant des conforts de nos ingénieux et pratiques voisins, et quelle satisfaction on trouve à exercer son activité dans un champ à peu près libre, après avoir lutté des années pour trouver place dans nos carrières encombrées.

La situation offerte aux professeurs est du reste avantageuse : les hommes sont payés de quinze à dix-huit cents dollars dans les collèges, de dix-huit cents à deux mille dans les écoles. Les femmes reçoivent environ mille dollars dans les collèges, quinze cents dans les écoles. Ces chiffres représentent les salaires minima des « instructors ». Les professeurs titularisés arrivent à des sommes beaucoup plus élevées, et très variables suivant les établissements.

Enfin, en nous plaçant au-dessus de toutes ces considérations égoïstes, nous pourrions regarder un peu plus haut.

Ne devrions-nous pas avoir à cœur de répandre nous-mêmes notre langue et nos idées? Nul autre qu'un Français ne peut expliquer et commenter Racine et Voltaire, et parler de la Révolution. On ne s'imagine pas quelles idées arriérées sont encore

répandues dans le public étranger sur certains points de notre histoire, et c'est nous faire du tort à nous-mêmes que de continuer à le tolérer.

L'importance de cette question est plus grande qu'il ne semble au premier abord. Ce n'est pas seulement de notre langue qu'il s'agit, c'est de notre influence même, de notre place dans le monde, de nos rapports avec les autres nations.

Officiellement, le gouvernement entretient et développe ces relations. Combien ne pourrait-on pas aider à cette œuvre officielle, en formant des groupes semblables à ceux que créent les Allemands dans toutes les parties du monde, et qui les rendent si puissants !

Laisserons-nous, nous qui nous flattons d'être toujours à l'avant-garde, promoteurs des idées nouvelles en même temps que gardiens de l'héritage latin, laisserons-nous s'établir dans l'univers cette « pambéotie redoutable » dont parle Renan?

L'esprit germanique, qui a envahi les universités américaines il y a quelque trente ans, commence à peine à faire place auprès de lui à l'esprit latin. Les quelques résultats qui ont été obtenus ces dernières années sont dus à des fondations comme celle de M. James Hyde, à des initiatives privées, à des efforts individuels.

Mais c'est par le nombre qu'il faut lutter, et les résultats ne seront ni suffisants, ni durables, tant que les Français ne viendront pas, de bonne volonté et en grand nombre, aux États-Unis.

Pour en arriver là, il faudra détruire les préjugés de ceux pour lesquels quitter la France, c'est « s'expatrier »; c'est-à-dire partir sans esprit de retour, abandonner sa famille et ses amis, en un mot renier sa patrie et ses dieux; il faudra supprimer l'opposition des parents étroitement conservateurs, et dont l'affection égoïste et bornée est un obstacle au départ d'un grand nombre de jeunes gens qui seraient disposés à faire leur vie à l'étranger; il faudra enfin vaincre la prudence timorée de ceux qui craignent l'inconnu et n'osent quitter le milieu de leurs habitudes.

Nous touchons ici à une seconde difficulté qui est, cette fois, non du côté des Français, mais du côté des Américains.

*
* *

Les Français ne s'embarquent pas pour un pays étranger sans savoir ce qu'ils trouveront à leur arrivée, c'est-à-dire sans être assurés par avance d'une position stable et suffisante.

Et en cela ils n'ont pas tort.

De leur côté, les chefs d'institutions ont une certaine répugnance à signer des engagements sans avoir vu les personnes qu'ils engagent, et ils exigent en général une entrevue. Cette exigence, qui constitue une difficulté pour les professeurs américains eux-mêmes, devient un obstacle insurmontable pour les Français, étant donné l'éloignement des deux pays.

Il n'y a pas à s'étonner de cette méfiance à l'égard de nos compatriotes : elle provient de l'opinion erronée que l'on a de nous aux États-Unis. La publication du livre de M. Barrett Wendell, *La France d'aujourd'hui*, a fort bien mis le fait en lumière. Ce livre, qui donne des appréciations assez justes sur nos mœurs et notre caractère, a été une véritable révélation, même pour le public de Boston, qui passe pour mieux informé que tout autre, et dont les relations avec la France sont très actives.

« Comment, disait-on, les Français sont sérieux! les Français travaillent! il y a une Université de Paris qui tient sa place à côté des universités allemandes! »

Les faits n'étaient pas nouveaux pour ces Américains lettrés que nous coudoyons sur les bancs de la Sorbonne et du Collège de France, et qui savent parfaitement à quoi s'en tenir sur la valeur de nos universités. Une publication toute récente de M. Geddes, professeur à Harvard, le montre aussi, et le titre suffit à en indiquer l'esprit : *Educational advantages for American students in France.*

Mais dans le grand public, les faits exposés par M. Wendell, et qui se trouvaient pour la première fois affirmés par un Américain, soulevèrent le plus grand étonnement.

Ce sont les premières générations de Français établies aux États-Unis qui sont responsables de la réputation qu'on nous y a faite. Le peu de goût que nous avons pour nous « expatrier » n'est pas précisément une garantie de la bonne qualité de ceux

qui s'expatrient, et il n'est malheureusement que trop certain qu'une bonne proportion de ceux qui s'y résignent ne le font que sous la pression des événements.

Les conditions sont fort différentes aujourd'hui, bien qu'elles ne soient pas encore tout à fait satisfaisantes, mais la mauvaise impression subsiste. On ne se risque pas à faire venir des professeurs de France et l'on emploie des Américains, ce qui est beaucoup plus sûr et évite tout désagrément.

L'emploi de l'Américain pour l'enseignement du français a du reste, dans l'opinion de certaines personnes, des avantages importants, ce qui est une troisième cause de la rareté des professeurs français aux États-Unis.

Il existe deux théories au sujet de l'enseignement des langues vivantes : les uns prétendent qu'on ne peut bien enseigner que sa langue maternelle ; les autres que le professeur doit avoir la même langue maternelle que ses élèves, afin d'assurer leur parfaite compréhension réciproque.

La seconde de ces théories prévaut en beaucoup d'endroits aux États-Unis, et outre qu'elle est contraire à nos intérêts, elle est, de l'avis de beaucoup, fausse dans son principe.

Ce n'est pas le lieu de discuter ces théories, car il ne s'agit pas de convertir le public français à l'une ou à l'autre. Il suffit de constater la difficulté et de trouver un moyen de la vaincre. Ce moyen sera, pour les candidats français, de posséder une connaissance aussi étendue que possible de l'anglais, et d'en savoir toujours assez pour comprendre des élèves et être à même de leur donner, dans leur propre langue, les explications nécessaires.

En résumé, c'est un triple problème qu'il s'agit de résoudre :

D'abord, vaincre la répugnance que les Français ont à émigrer et faciliter leur départ ;

Vaincre les préjugés et les défiances des chefs d'institution en leur garantissant la valeur morale et la capacité professionnelle des candidats qu'on leur propose ;

Mettre enfin le futur professeur dans les meilleures conditions possibles pour bien remplir la fonction à laquelle il sera appelé.

Quelle sera l'organisation qui répondra à ce triple besoin ?

*
* *

Il faudrait écarter d'abord, semble-t-il, l'idée d'une agence ou de toute autre organisation rappelant de près ou de loin le bureau de placement.

Les Français ont une prévention — assez naturelle — contre l'agence; en établir une, ce serait s'aliéner une grande partie de ceux dont l'appui serait fort utile, et ce serait éloigner aussi beaucoup de candidats, qui, tentés de partir, hésiteraient à se mettre entre les mains d'une agence.

De plus, l'agence ne remplirait aucune des conditions requises pour un organe du genre désiré, et ne répondrait à aucun des besoins exposés plus haut.

Elle n'aurait pas ce caractère d'absolu désintéressement qui seul garantit le bon résultat des transactions; elle ne saurait étudier les conditions et les nécessités de l'enseignement du français à l'étranger; enfin elle ne pourrait s'occuper de fournir aux candidats les connaissances nécessaires pour s'adapter à ces conditions et satisfaire à ces nécessités.

Il faut donc chercher autre chose.

Plusieurs personnes, préoccupées de ce problème, ont essayé de le résoudre, et des tentatives ont été faites en divers sens. L'une des plus intéressantes est celle de M. Thurwanger, professeur de français aux États-Unis depuis plus de vingt ans, fondateur de l'association qui fut la première Alliance française d'Amérique, et président, à l'heure actuelle, d'un important groupe : le Salon français de Boston.

Le projet de M. Thurwanger comprenait deux parties. Il consistait d'abord à établir des « Sociétés mutuelles de professeurs de français à l'étranger » et ensuite à former une « Fédération » de ces Sociétés, ayant son siège social à Paris.

Le projet était vaste. Il a été abandonné, mais la première partie du programme a trouvé sa réalisation dans la « Société nationale des professeurs français en Amérique » créée en 1904 par M. A. George, son président actuel, et à laquelle il a déjà été fait allusion.

La seconde partie du projet était la plus intéressante, la plus originale, et celle qui approchait le plus de l'institution désirée.

Son but, exprimé dans les paragraphes 2 et 3 de l'article 1er des statuts, était le suivant :

Aider au placement des jeunes gens *recommandés par le ministère de l'Instruction publique* qui désireraient s'établir dans les pays étrangers;

Faciliter aux chefs d'universités, de collèges, d'écoles, et aux familles, la recherche de professeurs français d'une honorabilité parfaite.

L'organisation de cette « Fédération » n'était indiquée que très sommairement. Elle devait être administrée par un Conseil élu pour trois ans et dont les fonctions restaient indéterminées. Enfin, M. Ch. Langlois, directeur du Musée pédagogique, mettait le local de la rue Gay-Lussac à la disposition de la « Fédération » comme siège social provisoire.

Ce projet n'a plus d'intérêt comme « Fédération », mais un point reste à retenir : le patronage du ministère de l'Instruction publique.

L'institution créée sous un tel patronage aurait son existence assurée pécuniairement; elle rencontrerait plus de crédit que si elle était le résultat d'une initiative privée, et elle donnerait sans aucun doute, plus de confiance à l'étranger.

En s'inspirant des organisations nouvelles et des tentatives de ces dernières années, il serait peut-être possible d'atteindre un résultat satisfaisant.

*
* *

On pourrait prendre comme point de départ le « Certificat » spécial que la Sorbonne délivre, après une année de fréquentation des cours et un examen, aux étudiants étrangers désireux d'enseigner le français dans leur pays.

La création assez récente de ce certificat a été une preuve de l'intérêt de plus en plus grand que nous prenons à l'enseignement de notre langue, et de notre souci de la voir bien enseigner. Ce serait agir dans le même sens et assurer par de nouveaux moyens le succès du but que nous nous proposons, que d'établir un second certificat, non plus pour les étrangers, mais pour les Français qui désirent enseigner leur langue dans les autres pays.

Comme le premier, il serait délivré après une année de présence régulière à des cours spéciaux et après un examen portant sur des matières fixées à l'avance et formant le sujet de ces cours.

Comme il serait nécessaire de faciliter l'entrée de ces cours au plus grand nombre possible d'étudiants, les conditions d'admission seraient peu sévères et peu restrictives.

La matière des programmes serait à étudier, mais on peut la déterminer à peu près selon les besoins suivants :

Il est évident qu'il ne suffit pas de connaître sa langue pour l'enseigner; il ne suffit pas non plus d'avoir été préparé pour les écoles de l'État, car enseigner une langue à des élèves qui la parlent depuis leur enfance et l'enseigner à des étrangers sont deux choses bien différentes.

Le récent « Congrès international des professeurs de langues vivantes » a insisté sur ce point et démontré l'obligation, pour tous ceux qui désirent enseigner avec succès, d'avoir une préparation spéciale.

Ce n'est pas tout. On a vu, dans la première partie de cet article, qu'il était indispensable de connaître la langue de ses élèves, sinon à fond, du moins de manière à la parler couramment et à la comprendre sans difficulté.

Enfin, si les jeunes gens qui s'établissent à l'étranger ont l'intention d'y faire leur carrière, il leur est nécessaire de connaître le pays où ils vont travailler.

Pour éviter le premier dépaysement, pour assurer le bon effet produit dès l'arrivée du professeur, pour le mettre à l'avance dans les meilleures conditions possibles et lui faire connaître ce à quoi il s'engage, il est utile de le pourvoir d'un petit nombre de renseignements sur les conditions de vie, l'organisation sociale, l'esprit du pays dans lequel il va s'établir.

Pour répondre à ces divers besoins, les cours et l'examen final comporteraient donc :

Une partie pédagogique (cours de méthode et exercices pratiques);

Une étude de langue moderne (l'anglais puisqu'il s'agit des États-Unis);

Une étude succincte et appropriée des conditions politiques, sociales, intellectuelles et économiques du pays en question.

Le résultat immédiat de la création de ce certificat serait de garantir la capacité des professeurs envoyés aux États-Unis, en même temps que leur honorabilité, et les chefs d'institutions, n'ayant plus de raison de se défier, seraient trop heureux d'avoir à leur disposition le moyen le plus rapide et le plus sûr de se procurer de bons professeurs.

Deux des trois obstacles signalés plus haut seraient ainsi écartés, et le troisième serait du même coup fort diminué. Il est probable, en effet, que beaucoup de jeunes gens indécis, de jeunes filles oisives, se tourneraient avec joie vers ce débouché nouveau offert à leur activité. Lorsqu'il s'agirait de faire choix d'une carrière, on s'habituerait à considérer celle de l'enseignement à l'étranger en même temps que les autres, et ainsi serait activé ce mouvement d'émigration vers les pays étrangers si désirable pour l'extension de notre influence et la propagation de nos idées.

Mais si les étrangers peuvent aisément trouver la situation qu'ils désirent lorsqu'ils reviennent dans leur pays munis de leur certificat, la chose n'est pas aussi aisée pour les Français.

L'établissement d'un certificat ne serait donc pas suffisant. Il faudrait, pour engager les jeunes gens à le conquérir, qu'une situation leur fût pratiquement assurée après leur examen.

Un bureau pourrait donc être formé, ou un comité quelconque, dont les fonctions seraient de servir d'intermédiaire entre les deux pays et d'être le correspondant des diverses institutions américaines où des vacances peuvent se produire. On pourrait même utiliser la « société des professeurs français » pour simplifier ces relations, en la prenant elle-même comme intermédiaire entre les institutions américaines et le bureau de Paris.

Un bureau de ce genre n'aurait rien qui pût le faire confondre avec une agence. Il pourrait en effet être composé des professeurs mêmes et de secrétaires salariés pour l'expédition de la besogne courante. Il serait un peu ce que sont les bureaux spéciaux de chaque enseignement dont la fonction est de pourvoir les écoles primaires, les lycées et collèges et les facultés de leur personnel.

On voit dès maintenant quelle serait la simplicité d'une telle organisation : un nombre restreint de cours — la plupart exis-

tant déjà; un certificat — qui par lui-même ne comporterait aucune dépense — et un bureau composé d'un petit nombre de membres.

Il semble bien que les résultats produits seraient féconds.

Résultats pratiques, par l'amélioration de l'enseignement du français. Résultats individuels, par le bien-être et le développement de ceux qui se consacreraient à cette carrière. Enfin, résultats généraux, difficilement mesurables mais qu'on peut entrevoir. La présence même d'un plus grand nombre de Français aux États-Unis élargirait notre influence, et leur propagande nous mettrait dans la position la plus avantageuse pour lutter contre les langues qui disputent à la nôtre l'hégémonie prédite par M. Novicow.

Ce n'est du reste pas seulement des États-Unis qu'il s'agit. Ce qui existe ici existe à peu près partout, et s'occuper d'un pays, ce serait s'occuper de tous en même temps.

Il faut donc espérer qu'un nouveau projet sera formé, une nouvelle tentative faite dans le sens indiqué ici ou dans un autre. Le ministère de l'Instruction publique ne saurait se désintéresser d'un problème qui le touche de très près, puisqu'il concerne l'avenir de notre langue. Rien n'est plus de son ressort que la question du français aux États-Unis, et, d'une manière générale, dans tous les pays où notre langue s'enseigne.

Mlle Carret,
Chargée de cours au collège de Wellesley.

La Chanson des Nibelunge[1].

« Le poème dont la traduction suit, nous dit M. Firmery dans son intéressante introduction, semble avoir été écrit en Autriche, aux confins du XIIe et du XIIIe siècle, par un poète dont nous ne savons rien, pas même le nom. » Voilà un beau sujet de méditations philosophiques et d'hypothèses littéraires. Les Allemands n'ont pas encore trouvé d'Homère pour leur Iliade, découverte elle-même, par grand hasard, vers le milieu du XVIIIe siècle, dans les bibliothèques du château de Hohenems et du monastère de Saint-Gall, et publiée d'abord par les Suisses Bodmer et Myller. La première édition allemande, celle de von der Hagen, ne parut qu'en 1820 ; le public cultivé du XVIIIe siècle finissant était encore trop imprégné de culture française pour se passionner au récit d'aventures des ancêtres barbares. Le roi de Prusse, Frédéric II, qu'on essayait d'intéresser au manuscrit récemment sauvé de la poussière, déclarait sans ambages qu'il n'en donnerait pas même un dé de poudre. Ce n'est en somme qu'au début du XIXe siècle que la critique allemande, suivie d'enthousiasme par la jeunesse guerrière de l'époque d'émancipation, s'attacha à l'étude de l'épopée nationale. Elle n'y épargna dès lors ni son temps ni sa peine. Mais il s'en faut qu'elle ait dissipé toute l'obscurité qui entoure les origines du poème.

M. Firmery, dans son introduction, ne s'attarde pas à discuter des problèmes qui partagent encore les philologues germanisants. Il écrit pour le grand public, celui qui n'a pas à rougir de ne rien entendre au moyen haut-allemand, et se propose de lui faire

1. Traduite du moyen haut-allemand, avec une Introduction et des notes par J. Firmery, inspecteur général de l'Instruction publique, librairie A. Colin. Nous disons couramment Nibelungen ; le traducteur n'ose pas nous en vouloir, mais il nous rappelle que cette forme est abusive. Elle ne convient en effet qu'au datif pluriel.

goûter l'un des grands poèmes de l'humanité, dans une traduction scrupuleusement exacte, mais volontairement dépouillée de tout appareil scientifique. C'est à peine si, de-ci de-là, le traducteur éclaire et fortifie sa version, dans un passage délicat ou controversé, par une référence à la traduction allemande de notre chanson de Roland, parue au XIIe siècle, ou de tel poème chevaleresque de notre Chrestien de Troyes. Nous croyons savoir qu'il était primitivement dans le dessein de M. Firmery de nous donner une traduction en vieux français. La crainte d'inspirer aux lecteurs une difficulté trop grande l'aurait détourné de l'entreprise. Nous y perdons une œuvre curieuse ; mais on n'en sent pas moins à toutes les pages de la traduction en français moderne le commerce assidu des savoureux poèmes de notre moyen âge. Il y a dans les tournures, la coupe des phrases et jusque dans les vocables choisis par M. Firmery juste ce qu'il faut d'archaïsme pour faire flotter autour de la traduction, sans aucune gêne pour le lecteur, un peu de l'atmosphère du vieux poème.

*
* *

Nous souhaitons à cette traduction de nombreux lecteurs et nous avons l'impression qu'on la lira avec profit et plaisir. Il faut bien reconnaître que, sans Wagner, le public français, tout comme le roi d'esprit très français, Frédéric le Grand, s'intéresserait encore médiocrement aux aventures des Nibelungen. Nous ne sachions pas qu'il ait avidement dévoré, lors de leur apparition, les deux traductions, fort défectueuses d'ailleurs, que lui offrirent de la même « Chanson » Mme Moreau de la Meltière et Emile de Laveleye. Mais les temps ont changé :

C'est du Nord aujourd'hui que nous vient la lumière.

Le plus moderne des musiciens a mis à la mode, par la vertu de son génie, les plus anciennes des légendes germaniques et scandinaves. Non seulement nous lisons Ibsen et Björnson, mais nous connaissons — ou nous faisons semblant de connaître — les Eddas, les Normes et les Skaldes. Nous rencontrons plus souvent Lohengrin, Wotan et Sifrid que Roland le preux et Olivier le sage; beaucoup d'hommes du monde ont l'air de s'intéresser à

Perceval, le chevalier quêteur du Graal, qui ne se souvenaient plus d'en avoir entendu prononcer vaguement le nom, au cours de leurs études, par un professeur bien excusable de n'avoir pas lu, lui non plus, les 63 000 vers en vieux français de sa légende édifiante. Bref, à une époque où l'on est exposé à se voir interviewer, par sa voisine de table, sur tel ou tel détail de la vie de Sifrid ou du nain Alberich, de Freia ou du géant Fafner, il n'est pas mauvais de prendre ses précautions et de se renseigner « sur les choses, ma chère, dont tout le monde parle ». C'est pourquoi M. Firmery n'a pas eu tort, à notre avis, d'offrir aux gens du monde une traduction, d'ailleurs très attachante, de la Chanson des Nibelungen.

*
* *

Il y a entre le poème autrichien, les légendes scandinaves auxquelles il se rattache et la tétralogie wagnérienne, autant de divergences que de points de contact. C'est à les mettre en lumière que s'attarde M. Firmery dans une introduction fort bien faite, avec le tableau synoptique qui l'accompagne, pour orienter le lecteur de la traduction, l'amateur de belles légendes noroises et l'auditeur des poèmes de Bayreuth.

On y verra comment un fait historique, la défaite des Burgondes, sur les bords du Rhin, par les Huns d'Attila, en 437, se confond bientôt, en pays franc, dans l'imagination populaire et dans les cantilènes des jongleurs, avec les souvenirs plus anciens de la légende de Sifrid venue des contrées du Nord. On y apprendra que Sifrid lui-même, d'après les plus récents travaux des savants allemands, ne serait autre que le roi d'Austrasie, Sigisbert, époux de Brunehaut qui, sur l'instigation de Frédégonde, fut assassiné en 575 et mourut ainsi « à cause de la querelle de deux femmes ».

Hélas! les savants philologues à lunettes d'or n'ont pas le respect des belles légendes; ils compulsent des textes, scrutent des syllabes, et les dieux eux-mêmes s'en vont en se voilant la face. Voici qu'ils nous ont dépouillé Sifrid de son caractère mythique. On nous avait habitués — et Wagner le profond poète, amoureux de symboles, nous conservait cette illusion de notre jeune âge —

à voir en lui le héros lumière, une sorte de demi-dieu du matin et du jour, méchamment obscurci, au Crépuscule des Dieux, par les puissances des ténèbres. Et voici qu'on le ravale à Sigisbert, l'époux un peu falot de la belle et farouche reine d'Austrasie, qui du moins, elle, n'est pas sans ressemblance avec Brünhilde, la forte vierge d'Islande !

Il faut bien reconnaître que le peuple est né poète et que le Sifrid des cantilènes germaniques, longuement contées et embellies avant d'aboutir à la rédaction de la chanson des Nibelungen, est singulièrement plus attachant que ce pâle Sigisbert historique. S'il n'a plus rien de mythique — n'oublions pas que nous sommes au XIIe siècle — on lui a prêté successivement, comme à Charlemagne, comme à Alexandre et à tous les héros de nos trois « matières » épiques, les exploits les plus divers. Dans la traduction même de M. Firmery, éloignée cependant de tous les passages que le célèbre philologue Lachmann considère comme interpolés, il reste encore, dans la vie et le caractère de Sifrid, pas mal de traits merveilleux qui rappellent l'influence des légendes du Nord. Il est toujours le vainqueur du dragon, dont le sang, répandu sur tout son corps, excepté sur un seul point, moins large que la main, entre les deux épaules, l'a rendu invulnérable à quiconque ignore ce détail. Il possède la Tarnkappe, la chape magique, don du nain Albérich, qui rend invisible. Il est doué d'une force plus qu'humaine. Mais il s'est humanisé par le caractère, il est devenu, sous la plume du poète du XIIe siècle, le parfait idéal chevaleresque, soigneusement élevé dans la pratique de toute courtoisie, bon fils, bon époux, père tendre, ami loyal, généreux adversaire. Comme on comprend l'amour qu'il inspire à Kriemhilde, et qu'il sache forcer l'admiration de ses ennemis eux-mêmes !

*
* *

Le poème, qui n'est au fond qu'une tragédie de famille et s'achèvera dans des ruisseaux de sang, commence par une idylle.

« Il nous est, en de vieilles histoires, conté force nouvelle de héros glorieux et d'audacieuses prouesses. De liesse et de fêtes,

de larmes et de deuil, et des combats de hardis guerriers, vous allez ouïr merveilles.

« En Burgondie grandissait une belle pucelle : en nul pays ne pouvait être rien de plus beau; elle avait nom Kriemhilde et devint une belle dame; à cause d'elle maint chevalier devait perdre la vie.

« Elle était en la garde de trois rois nobles et riches : Gunther et Gernot, chevaliers glorieux, et Giselher le jeune, guerrier d'élite; la dame était leur sœur; les princes l'avaient sous leur tutelle. »

Le poète nous présente toute la cour du roi Gunther : dame Ute, la reine douairière, puis les vassaux, forts et de fier courage, Hagen de Troneje, ainsi qu'un sien frère, le preux Dancwart qui était connétable, Ortivin de Metz, sénéchal du roi et bien d'autres, car

« De la riche maison royale, de leur grande puissance et de leur haut renom et de la chevalerie qu'exercèrent ces seigneurs tout le long de leur vie, qui voudrait en conter, n'en trouverait jamais la fin. »

Kriemhilde a jusqu'ici fermé son cœur à l'amour. « Belle comme je suis, dit-elle à sa mère qui la presse de prendre un époux, je veux rester jusqu'au jour de ma mort et ne veux point qu'amour d'homme me mette jamais en détresse. »

« Or, ne t'en défends pas trop, lui dit sa mère alors. Si tu veux que ton cœur trouve le bonheur en ce monde, ce ne peut être que par l'amour d'un homme. » Hélas! l'amour de Sifrid lui apportera ce bonheur, mais combien court et suivi de tant de larmes et d'une destinée si tragique!

« Onques Sifrid n'avait encore souffert de peines de cœur. » Il entend parler de Kriemhilde et n'aura de repos qu'elle ne soit sa femme puisqu'elle est la plus digne.

« Beau sire mon père, dit-il au vieux roi Sigmund, à Sauten, sur le Rhin, qui essaie de le détourner de son projet, j'aime mieux pour toujours renoncer à l'amour des nobles dames, si ma quête ne peut s'adresser où mon cœur a mis si grand amour. »

Et le voici parti pour Worms, au pays des Burgondes, où il donne bientôt sa mesure. « Les rois et leurs barons s'exerçaient aux jeux chevaleresques. Mais, quoi qu'on entreprît, toujours il

était le premier. Nul ne pouvait l'égaler, si grande était sa force, qu'il s'agît de lancer la pierre ou la lame. » Les rois burgondes n'ont pas à regretter de lui avoir fait bon accueil, car il bat pour eux les Saxons dont il ramène prisonniers à la cour de Worms les deux rois Lüdiger et Lüdegast. C'est alors seulement que le roi Gunther « qui avait beaucoup de sens » et devinait la passion du héros, lui laisse voir pour la première fois Kriemhilde la belle. Entourée de cent barons, l'épée au poing, de mainte gente pucelle, elle paraît aux yeux éblouis de la jeunesse guerrière.

« Maintenant s'avança la belle, comme l'aurore perce les sombres nuées. Alors se sentirent le cœur soulagé ceux qui, depuis longtemps, avaient douleur à l'âme. » Quant à Sifrid, il « sentait à la fois douleur et joie ». Sentimental et timide comme un jeune premier, il pensait en lui-même :

« Comment se pourrait-il faire que je gagne son amour? C'est fol espoir. Mais si de toi je dois me passer, la mort me serait plus douce. A ces pensées, son visage était tour à tour pâle et rouge. »

Le tableau de la première rencontre est d'une malice charmante. Kriemhilde, obéissant aux ordres de son frère, sans aucune répugnance d'ailleurs, « salua bientôt Sifrid comme il convenait à damoiselle courtoise.

« Il s'inclina amoureusement et lui rendit grâce. Mal d'amour s'empara d'eux et les attacha l'un à l'autre. Avec des yeux pleins d'amour ils se regardaient tous deux, le seigneur et la dame; ils le faisaient en grand secret. »

*
* *

Cependant le héros ne touchait pas encore au bonheur. Deux fois, caché sous la cape magique, il lui faut, pour obtenir de Gunther la main de sa sœur, triompher de Brünhilde la vierge guerrière, une première fois pour la décider à quitter son château d'Isenstein en Islande et à suivre comme fiancée le roi des Burgondes, une seconde fois, le soir même des doubles noces, pour la réduire sous la loi de son mari auquel elle réservait une singulière entrée en ménage. Oyez plutôt :

« Alors [Gunther] il voulut conquérir son amour et mit en

désordre sa blanche vêture. La belle pucelle saisit alors une ceinture faite d'un fort orfroi qu'elle portait autour de ses flancs et elle fit au roi une bien grande peine.

« Elle lui lia les pieds et les mains, à un clou elle le porta et le pendit au mur. »

Rien n'est piteux et comique comme l'attitude humiliée du roi burgonde qui a trouvé son maître et ne reprend enfin sa place et son rôle que grâce à l'intervention de Sifrid.

Celui-ci, pour son malheur, enlève à la noble reine domptée par sa force son anneau d'or et sa ceinture. « Je ne sais, dit le trouvère, s'il fit cela par orgueil et fierté; il la donna à sa femme; il eut plus tard à s'en repentir. »

Comment Sifrid et Kriemhilde, en possession du trésor inépuisable des Nibelungen, passent d'heureux jours en Niderland, auprès du vieux roi Sigmund, de la reine Sigelinde, comment Brünhilde et Gunther les invitent à Worms, quelles fêtes somptueuses y sont données, au milieu d'un grand concours de chevaliers richement armés et de damoiselles parées de vêtures superbes, c'est de quoi nous entretient le poème jusqu'au moment où, subitement, pour une dispute de femmes dont chacune veut avoir le mari le plus puissant et le plus riche, se noue le plus terrible des drames. Kriemhilde, poussée à bout par l'orgueil de Brünhilde, lui révèle le rôle qu'a joué Sifrid dissimulé sous la cape et, fièrement, avec toutes ses femmes, entre au moustier devant la reine humiliée et consternée. « Là commença grande haine, là des yeux brillants furent obscurcis et mouillés. »

*
* *

Finie, la double idylle en pays burgonde! Les événements se précipitent. Hagen le traître, ayant par de fausses apparences de dévouement surpris la confiance de Kriemhilde, apprend de la malheureuse femme à reconnaître le seul endroit où le corps de Sifrid soit vulnérable.

Elle dit : « Avec des fils de soie menus sur sa vêture je coudrai une croix secrète; c'est là, héros, que ta main devra garder mon époux, quand il sera dans la presse. »

Or, dans une partie de chasse dans les Vosges, alors que Sifrid, qui a fait mille prouesses, se désaltère sans méfiance en une claire fontaine, Hagen, dévoué à Brünhilde, le frappe au travers de la croix. Il faudrait citer toute cette scène de la mort du vaillant Sifrid, au milieu des fleurs. Quelle rage de ne pouvoir écraser encore son assassin! « Entre les épaules lui saillait la longue hampe du dard »; il frappe néanmoins, de l'écu et du poing, car sa bonne épée lui manque. « La force de son coup fit résonner la clairière. » Quelle amertume dans ses injures aux vils couards qui l'entourent! Quelle douceur mélancolique dans les adieux qu'il adresse, de loin, à son père, à ses barons qui l'attendront longtemps, à son fils, à sa femme Kriemhilde!

« Les fleurs tout autour étaient mouillées de sang. Il lutta alors avec la mort. Il ne le fit pas longtemps, car les armes de la mort lui avaient fait trop profonde plaie. Il ne put plus parler le guerrier beau et hardi. »

Belle fin, pleurée, dit le poète, de tous ceux qui avaient conservé quelque loyauté.

Et maintenant « d'une grande bravade et d'une laide vengeance vous allez ouïr conter ». Sur le seuil même de sa chambre, Kriemhilde trouve le corps ensanglanté de Sifrid. « Sa douleur fut telle que le sang jaillit de sa bouche. » Tout un peuple en deuil conduisit au cimetière le héros de Niderland. « Or, il en était beaucoup qui, pendant trois jours, tant il étaient dolents, n'avaient ni bu ni mangé. » « Mais, ajoute le conteur avec simplicité, ils ne pouvaient toujours oublier les besoins de la vie, et dans leur deuil se réconfortèrent, ainsi qu'ont fait tant d'autres. » Hélas oui! le Sigmund lui-même fait cette désolante expérience qu'on ne meurt pas de douleur. Il repart pour Santen, « le cœur vide de joie », sans pouvoir décider Kriemhilde, la dolente épouse, à quitter Worms où repose le corps de Sifrid, où vivent toujours dans l'impunité le meurtrier Hagen et ses complices.

*
* *

Alors se déroule, presque sans une éclaircie, le plus sombre des drames de famille. De Brünhilde, c'est à peine si la chanson parle encore. Tout l'intérêt se concentre sur Kriemhilde la

douce, transformée par sa douleur en une implacable furie. Longtemps elle dissimule, vivant dans les dévotions et les aumônes, s'attachant par ses libéralités de nobles partisans, jusqu'au jour où Hagen, pour la seconde fois, la brave en faisant jeter dans le Rhin, où il dort toujours, l'or corrupteur des Nibelungen. C'est alors que Kriemhilde, espérant s'assurer un vengeur, accepte d'épouser Etzel (Attila), roi des Huns, qui vient de perdre dame Hœlche la belle.

Un jour, malgré les conseils de Hagen, aussi prudent que brave, les Burgondes se rendent en masse aux fêtes que leur offre Etzel dans son ring aux rives du Danube. Et pour satisfaire enfin le ressentiment d'une femme, ce sont les rouges fêtes de l'épée qui commencent. Vainement les assauts se succèdent contre les Burgondes enfermés dans la grande salle du palais, autour de leur roi, de Hagen, froidement résolu, du ménestrier Volker, à l'archet si terrible. Tout ce qui entre dans la grande salle est taillé en pièces. « Sur les écus, ils frappèrent si fort que l'air fut embrasé de rouges étincelles. » Les pieux percent les heaumes, les lames sifflent en lançant des éclairs, les mailles des cottes se rompent et sautent, des cervelles jaillissent, des têtes volent. Hagen, armé de l'épée Balmune, ravie à Sifrid et dont il a fait parade devant Kriemhilde, se distingue entre tous dans cette indescriptible boucherie.

« Puis le bruit s'apaisa, il se fit un silence. De toutes parts le sang des guerriers morts coulait par les pertuis de la salle dans les ruisseaux. Si grande était la force et la vaillance des Burgondes ! »

Alors Kriemhilde, désespérant d'obtenir qu'on livre Hagen à sa colère, fait mettre le feu aux quatre coins de la salle où luttent encore les survivants burgondes. Qu'importe ! Il lutteront dans la fournaise. « Lors, dit Hagen, le vieux chevalier de Troneje : Qui souffre de la soif n'a qu'à boire du sang ; par une telle chaleur, c'est meilleur que le vin ; après tout à cette heure, nous n'avons rien de mieux. » Les guerriers suivent son conseil farouche, se réconfortent et font encore maintes merveilles jusqu'au moment où il ne reste plus dans la salle au toit effondré que Hagen, blessé par le vieil Hildebrand, et le roi Gunther. Mort, Danewart le connétable, mort le roi Gernot, mort

Giselher le jeune, mort le ménétrier Volker! Pour dompter Hagen et Gunther épuisés, pour les amener prisonniers à Kriemhilde, il ne faut rien moins que la force légendaire de Dietrich von Bern, le héros du sud, qui les combat sans haine, parce qu'il est l'allié d'Etzel et parce que les Burgondes lui ont massacré tous ses bons chevaliers.

Enfin Kriemhilde peut assouvir sa haine. Hagen lui ayant dit qu'il ne lui révélerait pas, tant que vivrait un seul de ses seigneurs, l'endroit où il a fait ensevelir l'or des Nibelungen, elle fait décapiter son frère. Fratricide inutile, car alors Hagen la brave. « Or, il est mort, le noble roi des Burgondes, et Giselher le jeune et Gernot aussi. Or, sauf Dieu et moi, nul ne sait où est le trésor. Pour toi, diablesse, il restera caché pour jamais. » Kriemhilde alors, de l'épée Balmune, lui fait sauter la tête. Sur quoi le vieil Hildebrand, indigné, occit lui-même la reine sous les yeux d'Etzel immobile de surprise et d'horreur.

« Là gisaient morts tous ceux qui devaient mourir. La noble reine fut taillée en pièces. Dietrich et Etzel se mirent à pleurer; ils plaignirent profondément leurs parents et leurs vassaux... Ci finit cette histoire; c'est la détresse des Nibelunge. »

*
* *

Une odeur de sang humain flotte sur toute la seconde partie de l'œuvre et l'esprit se trouble devant cette accumulation d'horreurs. Il ne manque pas cependant, au cours de cette tuerie, d'épisodes touchants, de traits d'humanité naïve ou profonde qui reposent et consolent.

C'est, d'abord, l'amitié si solide, malgré la sobriété de son expression, qui unit jusque dans la mort Hagen, le héros réfléchi, et le bouillant ménétrier Volker, comparables à Roland et Olivier dans notre épopée nationale. Voyons-les, la veille de la première bataille, monter la garde à la porte du palais, autour duquel rôdent déjà, avec de mauvais desseins, les guerriers aux gages de Kriemhilde.

« Alors, dit le ménestriel, Volker, le chevalier : Si vous le voulez permettre, Hagen, je serai avec vous sentinelle cette nuit

jusqu'à demain matin. Le héros, avec courtoisie, rendit grâces à Volker.

« Que le Dieu du ciel vous récompense, bien cher Volker. Pour m'aider dans mes soucis, je ne voudrais nul autre que vous seul, si j'étais en détresse. Je vous le rendrai bien, si la mort ne m'en empêche. »

Et Volker, prenant sa viole et son archet de fer, berce des chants du pays le dernier sommeil des guerriers qui vont mourir. « Alors ses cordes retentirent si fort que tout le palais résonna. Son art n'avait d'égal que sa force, et tous deux étaient grands. Il fit entendre des sons de plus en plus doux; alors s'endormirent, dans les lits, beaucoup de guerriers soucieux. » Dormez sans crainte, guerriers exilés, Hagen et Volker, bien qu'ils sentent le froid sous leur haubert, font bonne et fière garde.

Plus touchante encore, parce que plus profondément humaine, est la figure de Rüdiger, le margrave de Bechelaren, que M. Firmery juge à bon droit l'une des plus belles, non seulement des Nibelungen, mais de toute la poésie du moyen âge. Il faut le suivre, messager courtois et prudent, à la cour des Burgondes où il va porter à Kriemhilde l'hommage de son roi Etzel; il faut le voir héberger en son castel de Bechelaren, la nombreuse armée de Gunther : « A les servir, Rüdiger mit toute sa courtoisie. » Il faut surtout lire tout au long la scène émouvante de son entrée en bataille, bien malgré lui, contre les Burgondes ses amis, contre Giselher auquel il vient de donner sa fille, contre Hagen dont il admire la vaillance :

« Ah! malheureux! pourquoi ai-je vécu jusqu'à ce jour? De deux choses, si je laisse l'une et que je fasse l'autre, j'agirai malement comme un vilain; mais si je laisse les deux, je serai de tous honni. O daigne m'éclairer, toi qui m'as donné la vie! »

Noble hésitation, cruel conflit de devoirs, attitude d'âme et expressions dignes de Corneille! « Il craignait, s'il tuait l'un des Burgondes, de mériter la haine du monde entier. » Au milieu de ces rudes barbares qui entendent volontiers la messe et font largesse aux églises, mais sont restés des païens superstitieux et sanguinaires, il semble que le seul Rüdiger, qui ressent toute l'angoisse d'un cas de conscience, ait été touché d'un rayon de mansuétude chrétienne.

Hagen, auquel il donne en tirant l'épée son écu tout neuf, Volker, pour l'amour de Hagen, Giselher le jeune, évitent de le combattre. Mais il meurt de la main de Gernot auquel il porte lui-même le coup mortel. Il n'est alors, dans les deux camps, homme ou femme qui ne le pleure.

*
* *

Les Allemands ont comparé la Chanson des Nibelungen à l'Iliade, de même qu'il ne leur déplaît pas de rapprocher la Chanson de Gudrun de l'Odyssée antique. On peut juger ces assimilations un peu téméraires. Mais un peuple s'honore en conservant le culte superstitieux des « vieilles histoires » qui firent battre les cœurs des ancêtres à la vivante peinture des vertus héroïques.

Il y a d'ailleurs, dans ces productions imparfaites d'une époque demi-barbare, un tel fond d'humanité permanente que le lecteur moderne a beau tourner les premières pages de l'œil un peu détaché du critique; bientôt le décor l'intéresse, l'atmosphère l'impressionne, les figures vivantes l'obsèdent, une émotion subtile le gagne; il se surprend à déplorer la mort de Sifrid, en beauté, au milieu de la forêt en fleurs, à compatir aux douleurs de Kriemhilde, à aimer Rüdiger, modèle de toute chevalerie, à maudire, non sans l'admirer pour son intrépidité plus qu'humaine, le traître et valeureux Hagen. Et il ne peut plus quitter la vieille histoire qu'il ne l'ait lue, strophe par strophe, jusqu'à la dernière ligne de la dernière aventure.

Non, à en juger d'après notre plaisir, il ne nous semble pas que le traducteur ait perdu sa peine.

E. Lepointe.

A travers les périodiques étrangers.

Pays de langue allemande.

Neue Bahnen, mai 1909. — *Les revendications des instituteurs saxons au sujet de l'école primaire.* — Ces revendications formulées récemment par l'Association des instituteurs saxons nous renseignent très exactement sur l'état des idées dans le personnel enseignant. Elles sont destinées à éclairer les pouvoirs publics sur les aspirations et les intérêts de l'école et constituent une véritable charte de l'enseignement primaire en Allemagne. Voici les plus importantes :

1. Il y a lieu d'introduire l'école primaire pour tous, sans distinction de classes, de conditions ni de religion. Tous les enfants fréquenteront l'école primaire au moins pendant quatre ans. Ceux qui après ce temps n'entreront pas dans des établissements d'enseignement secondaire devront rester encore quatre années à l'école primaire. Celle-ci sera gratuite.

2. Afin de permettre à l'école primaire de perfectionner ses méthodes et ses procédés d'enseignement, il sera créé légalement des classes dites d'expérimentation, où les nouvelles questions pédagogiques seront soumises à l'épreuve de la pratique.

3. Tout ce qui n'est pas à la portée de l'intelligence de l'enfant et n'excite pas son intérêt sera exclu des programmes d'enseignement. Une importance toute particulière sera attachée à l'éducation de la main. (Travail manuel.)

4. L'enseignement religieux sera donné sans préoccupation de dogme ni de confession, selon des principes purement pédagogiques et psychologiques.

5. Le choix des matières d'enseignement et leur répartition dans les différentes classes seront arrêtés par les autorités scolaires avec la collaboration du personnel enseignant. Chaque maître jouira dans sa classe de la liberté la plus complète pour l'exécution de la tâche qui lui est assignée.

6. Pour des raisons pédagogiques et hygiéniques, l'effectif de

chaque classe ne dépassera pas 35 élèves. Les maîtres seront astreints à vingt-cinq heures de classe par semaine. Il sera tenu compte des prescriptions de l'hygiène dans l'installation et l'entretien des salles de classe.

7. Les enfants arriérés, moralement abandonnés ou foncièrement vicieux seront exclus de l'école et élevés dans des établissement spéciaux. Après la réalisation de cette réforme, les châtiments corporels seront interdits.

8. Il y a lieu de créer partout pour les garçons et les filles des écoles de perfectionnement obligatoires.

9. L'inspection des écoles sera confiée aux inspecteurs de district. Toute autre inspection est à supprimer.

10. Il y a lieu d'étendre et de renforcer la préparation des maîtres. Ceux-ci auront le droit de continuer leurs études à l'université.

11. Au point de vue des traitements, les maîtres des écoles primaires prendront place entre les professeurs des écoles secondaires et les employés qui n'ont dû fréquenter que les écoles réales. Leurs pensions de retraite seront fixées conformément aux règles valables pour les autres employés de l'État.

Pädagogische Zeitung, 15 avril 1909. — *Le développement des écoles de perfectionnement en Prusse.* — D'après une statistique officielle publiée par le ministère de l'Instruction publique, le nombre des écoles de perfectionnement ayant un caractère obligatoire s'accroît dans de grandes proportions. Dans les villes, elles sont toutes orientées vers l'éducation professionnelle.

Pour les diverses industries, la statistique accuse, en 1907, 1 505 écoles obligatoires, renfermant 262 000 élèves et 74 écoles à fréquentation libre avec 18 000 élèves seulement. Le nombre des écoles de commerce obligatoires est de 300, avec 34 000 élèves, contre 58 écoles à fréquentation libre, avec 7 500 élèves. Dans les campagnes, l'enseignement professionnel n'a pu être organisé que partiellement. On compte environ 3 500 de ces écoles comprenant 51 000 élèves. La fréquentation en est facultative.

Les sommes prévues au budget pour ces œuvres post-scolaires ont plus que doublé en l'espace de cinq ans (918 000 marcs en 1901 contre 1 891 000 en 1906).

Österreischischer Schulbote, mars 1909. — *Extension de la carrière d'instituteur*, Docteur Arnold Lachse. — Partant de ce fait que les instituteurs se sentent paralysés dans leur développement et que les meilleurs d'entre eux en conçoivent du découragement et du dépit, l'auteur de l'article propose de réformer leur situation de la manière suivante : Au premier degré, l'examen de sortie du séminaire conférerait le titre d'instituteur, après un stage de quatre années dans une école

primaire, sur avis favorable des autorités scolaires. Après avoir fait ses preuves, cet instituteur pourrait être appelé à la direction d'une école qui ne dépasserait pas six classes. Au 2e degré, le certificat d'aptitude à l'enseignement dans une école moyenne donnerait à l'instituteur le droit d'exercer dans les écoles supérieures et les écoles préparatoires aux séminaires ou de diriger une école primaire comptant plus de six classes. Au 3e degré enfin, l'examen d'aptitude à l'enseignement primaire supérieur donnerait droit à une nomination de professeur de séminaire, d'inspecteur de district et enfin de directeur de séminaire.

On remarquera que ce projet correspond dans ses grandes lignes à notre organisation française : Brevet supérieur — Professorat — Inspection et direction des écoles normales.

Die Weltwarte, 15 avril 1909. — *Les écoles étrangères au Maroc.* — Il y a actuellement au Maroc 5 270 enfants qui sont élevés à l'européenne. Sur 42 écoles étrangères, 25 sont dirigées par des Français, avec 3 126 élèves; 13 par des Espagnols, avec 907 élèves, et 4 par des Anglais, avec 227 élèves. A ce nombre s'ajoute, depuis les mois de janvier dernier, l'école allemande de Tanger. Sur l'initiative de l'ambassadeur français, M. Regnault, un collège français d'enseignement secondaire a été également inauguré à Tanger, dans le courant de cette année. L'influence intellectuelle de la France au Maroc l'emporte ainsi de beaucoup sur celle des autres pays européens.

E. Simonnot.

Belgique et Suisse romande.

L'École nationale, 1er avril. — *Revendications libérales en faveur des instituteurs adjoints.* — Comment est-il désirable, dans l'intérêt même de l'éducation, que soit conçu et défini le rôle pédagogique des directeurs d'école à plusieurs maîtres, et quelle part légitime d'initiative et de liberté doit être reconnue à chaque maître dans sa classe, au double point de vue de la discipline et de la méthode d'enseignement? Sur cette double question, qui provoqua naguère de si ardents débats au sein de nos Amicales d'instituteurs et des polémiques si passionnées dans nos revues scolaires, il nous a semblé intéressant de recueillir l'avis d'un confrère belge qui en est encore à souhaiter dans son pays l'avènement d'un régime déjà inauguré — officiellement du moins — dans le nôtre. Les propositions ou desiderata qu'on va lire sont extraites d'un long article de M. O. van Nerum intitulé *Vers l'éducation individuelle.*

Régime de l'école. — 1. Il importe que, dans toute école, les instructions directoriales se rapportant aux méthodes d'éducation et d'instruction soient réduites au minimum. Il faut reconnaître la personnalité des maîtres pour que ceux-ci respectent celle des élèves. La discussion courtoise en particulier doit remplacer les ordres généraux visant la répression des abus.

2. Il est nécessaire de garantir la liberté particulière de chaque classe. La liberté d'action de chaque instituteur ne peut être limitée que par les nécessités d'organisation et de discipline. Il suffirait à la direction de faire joindre une note justificative à toute proposition dictée par les besoins de l'enseignement, fût-elle quelque peu en opposition avec le règlement général.

3. L'organisation doit être telle qu'elle assigne à chaque instituteur la responsabilité la plus grande possible. A cette fin le roulement intégral est nécessaire. Ce système de distribution du travail ne donnera peut-être pas une uniformité bien nette quant à la valeur des classes ; mais il élèvera certainement le niveau de l'enseignement, vu qu'il excitera l'amour-propre du personnel, fera gagner du temps au début de l'année scolaire et permettra aux maîtres de pénétrer plus avant dans la connaissance psychologique de leurs élèves.

4. La direction aura à cœur d'assouplir toutes les règles ayant trait à la réglementation du travail dans les classes : durée des leçons strictement limitée, succession des branches dans un ordre invariable. Il faut accorder confiance aux instituteurs et leur permettre, du moment qu'ils ont en vue l'intérêt des enfants, d'intervertir certaines leçons, d'en prolonger d'autres.

5. La discipline vraie ne s'obtient pas dans une école à coups d'ordres de service plus ou moins coercitifs; elle ne résulte pas davantage de la sortie ou de la rentrée des classes dans un ordre donné et toujours le même. Le principe de la responsabilité doit encore être appliqué ici; il produit toujours de bons effets.

6. Il faut former des classes les plus homogènes possibles, afin que, pendant les leçons où l'enseignement s'adresse uniformément à tous les élèves, il y ait peu ou point de froissement, tant au point de vue intellectuel que sous le rapport moral. Les fiches pédagogiques doivent à cet effet être consultées d'une manière continue.

7. Il est désirable que les compositions écrites, principalement celles qui ont pour but d'établir des comparaisons absurdes entre classes similaires, soient supprimées. On pourrait les remplacer par des inspections orales faites périodiquement par la direction. Elles serviraient à constater dans quel sens et dans quelle mesure s'est exercée l'action éducative, et non le dressage systématique en vue de fin d'année.

8. Enfin pour assurer à l'instituteur le libre exercice de ses devoirs professionnels, il est nécessaire que le directeur soit en communion d'idées presque journalière avec tous les membres de son personnel.

Il trouvera ainsi l'occasion de discuter avec eux les tentatives nouvelles, de susciter des initiatives heureuses, ce qui l'amènera vraisemblablement à faire abstraction de certaines conceptions personnelles, absolues et invariables, qu'il est trop souvent tenté d'imposer comme des vérités intangibles.

15 avril. — *A propos de l'enseignement moral.* — M. Jouret, professeur à l'École normale provinciale du Hainaut, reconnaît sans ambages, dans un long essai de systématisation de *l'enseignement occasionnel*, que l'école belge dispose actuellement de moins de ressources que l'école française pour l'enseignement de la morale.

« Pour avoir, dit-il, une action réellement efficace, l'enseignement de la morale devrait se faire de trois façons :

« 1° Par l'action éducative qui réside dans l'influence personnelle du maître et celle de l'école considérée comme milieu social ;

« 2° Par l'enseignement occasionnel qui multiplie les impressions, les leçons de morale qui découlent des diverses branches enseignées ou qui peuvent y être rattachées ;

« 3° Par l'enseignement régulier qui coordonne ces notions éparses, en fait faire des revisions, et donne à l'enfant des principes sérieux, capables d'inspirer sa conduite durant le reste de sa vie.

« C'est le système en honneur actuellement dans les écoles primaires françaises.

« En Belgique, l'école primaire ne connaît que les deux premiers facteurs de cet enseignement : l'action éducative et l'enseignement occasionnel.

« Il n'y a pas de programme d'enseignement régulier de la morale. Celle-ci se confond avec la religion. Il nous paraît inutile de faire le procès de cette façon de voir. Remarquons seulement que : 1° les enfants qui ne suivent pas les cours de religion ne reçoivent aucun enseignement moral proprement dit, et 2° que ceux mêmes qui suivent les cours de religion ont beaucoup de chances de n'y point trouver des directions de morale pratique applicables à la conduite de la vie. »

L'Éducateur, 13 et 20 mars. — *L'École et le caractère.* — Article bibliographique sur un nouvel ouvrage de M. F.-W. Fœrster, *privat docent* de pédagogie à l'Université de Zurich. Ce livre, *Schule und Character*, traduit en français par M. Pierre Bôvet, avec une préface de M. Jules Payot, est édité par le *Foyer Solidariste* de Saint-Blaise. Il expose, paraît-il, « toute une réforme de la discipline scolaire ». Nous le signalons, d'après l'éloge qu'en fait *l'Éducateur* (ne l'ayant pas encore lu nous-même) aux personnes qui veulent se tenir au courant du mouvement pédagogique.

17 avril. — *Pages pestalozziennes.* — Suite des souvenirs du

Dr F.-A. Lejeune commencés dans le numéro du 23 janvier. Une admiration raisonnée continue d'en être la note dominante.

❦

L'Ecole nationale, 1er mai. — *La substitution des écoles normales cléricales aux écoles normales publiques.* — Pendant les vingt-cinq années de domination cléricale qui viennent de s'écouler, la formation des instituteurs et des institutrices belges a été livrée aux *écoles normales confessionnelles* dans une proportion excessive, et les communes qui désirent conserver et développer leur enseignement primaire sont forcées de recruter leur personnel enseignant dans les écoles normales cléricales dont elles répudient les tendances et les méthodes d'éducation. — Voici des chiffres qui montrent la profondeur du mal.

Depuis 1884, le gouvernement a supprimé 14 écoles normales publiques sur 27. Il a agréé ensuite 39 écoles normales privées fondées par l'épiscopat, les congrégations, ou des écoles laïques placées sous la direction du clergé.

En 1903, 1904 et 1905, les 13 écoles normales de l'Etat n'ont pu délivrer que 688 diplômes, dont 322 d'instituteurs et 366 d'institutrices.

Pendant la même période, les 39 écoles normales privées, agréées, toutes confessionnelles, ont délivré 2 063 diplômes dont 797 d'instituteurs et 1 266 d'institutrices.

Les deux seules écoles normales communales fondées par la ville de Bruxelles et agréées par le gouvernement depuis 1884 ont délivré pendant cette période 144 diplômes, dont 49 d'instituteurs et 95 d'institutrices.

La proportion sur 100 diplômes d'instituteurs est donc 68,3 confessionnels, 27,5 de l'Etat, 4,2 communaux. Et sur 100 diplômes d'institutrices : 73,3 confessionnels, 21,2 de l'Etat, 5,5 communaux.

C'est l'écrasement systématique des écoles normales publiques par celles de l'Eglise.

En 1883, le gouvernement attribuait 572 230 francs de bourses d'études aux élèves des écoles normales de l'Etat : en 1902, il ne leur donnait plus que 47 682 francs ; en revanche, il attribuait pour environ 145 000 francs de bourses aux écoles privées confessionnelles, plus environ 90 000 francs de subsides.

Le remède au mal — ou du moins un sérieux palliatif — serait que les provinces suivissent l'exemple du Hainaut, qui a fondé en 1906 les deux belles écoles normales de Charleroi et de Mons, dont il a été parlé plusieurs fois déjà dans cette *Revue*, 15 avril, 1er mai, 15 mai. — A lire, dans ces numéros, l'intéressante série d'articles commencée par M. V. Mirguet sur *l'Education de la jeune fille contemporaine.*

❦

L'enseignement ménager dans le Hainaut belge. — Sous la signature de G. Bruno, professeur au collège de jeunes filles d'Armen-

tières, la *Revue de l'enseignement des sciences* publie, dans son numéro de mars, un tableau très curieux de l'enseignement ménager tel qu'il est organisé dans la province du Hainaut.

« Le gouvernement provincial du Hainaut, nous dit-on, où domine une forte majorité libérale, encourage moralement et pécuniairement les écoles ménagères créées dans de nombreuses communes. En 1908, on n'en comptait pas moins de soixante-quinze, réunissant deux milliers d'élèves.

Ces institutions appartiennent à trois types distincts. Ce sont d'abord des écoles ménagères dites « du jour », recevant le matin et l'après-midi des élèves ayant douze ans au minimum. Ce sont encore des classes ménagères primaires destinées à toutes les élèves de la division supérieure des écoles primaires. Enfin viennent, comme un complément, des classes ménagères « du soir » ou du dimanche, recevant les fillettes qui ont quitté l'école primaire et qui ont par conséquent douze ans au moins.

Pour donner une idée générale de ce qui se fait dans ces divers types d'écoles, G. Bruno décrit sommairement le fonctionnement de quelques-unes d'entre elles : l'*Ecole ménagère professionnelle de Tournai*, l'*Ecole ménagère de Mons*, la *Classe ménagère primaire de Mons*, puis signale l'existence d'un *Cours normal provincial temporaire d'enseignement ménager* qui reçoit tous les jours, du 20 août au 20 septembre, et tous les jeudis après-midi, du 1er octobre au 15 août, les normaliennes provinciales ayant terminé leur quatrième année d'études et les institutrices et maîtresses ménagères déjà en fonction; enfin relate l'ingénieuse et originale organisation du *Cours d'enseignement ménager de l'École normale provinciale d'institutrices de Mons.*

A propos de ce dernier cours, nous prierons les personnes qui liront l'article de G. Bruno de se reporter aussi à la *Revue pédagogique* du 15 juin 1908, où nous en avons nous-même indiqué et loué l'esprit d'après un rapport publié dans *l'Ecole nationale.*

Au reste, l'enseignement ménager est pratiquement organisé en Belgique depuis longtemps déjà. Nous avons eu l'occasion d'en constater et d'en admirer les résultats à l'Exposition universelle de Bruxelles en 1897, et nous en avons rendu compte dans *l'Instruction primaire* de ce temps-là.

❦

L'Éducateur, 24 avril et 1er mai. — *Aptitude à l'enseignement secondaire.* — La loi du 25 février 1908 sur l'instruction publique secondaire dit à son article 82 : « Pour être admis à enseigner dans un établissement d'instruction publique secondaire, il faut être porteur d'un *certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire* » ; et elle ajoute à l'article suivant : « L'Université délivre le certificat d'aptitude prévu à l'article 82 A ».

M. G. Guex, de qui l'on sait la compétence et l'autorité en matière de pédagogie, examine les mesures qu'il conviendra de prendre pour

passer de la loi à son exécution : Il y a lieu, déclare-t-il, d'établir une distinction absolue entre la préparation scientifique du candidat et sa préparation professionnelle, et celle-ci doit se décomposer en préparation *théorique* (étude de la pédagogie rationnelle) et préparation *pratique* (exercices effectués dans une école d'application). Il entre ensuite dans le détail des voies et moyens, détail que nous ne pouvons reproduire ici, mais où il y aurait plus d'une observation judicieuse à glaner. Il complète son exposé de réflexions par une bibliographie du sujet qui pourra être fort utile à plus d'un lecteur de la *Revue*; aussi croyons-nous bien faire en la lui empruntant :

M. Dugard. *De la formation des Maîtres de l'enseignement secondaire*, Paris, chez A. Colin, 1902.

Ch.-V. Langlois. *La préparation professionnelle à l'enseignement secondaire*. Paris, Imprimerie nationale, 1902.

C.-F. Chabot. *La pédagogie au Lycée*. Paris, A. Colin, 1903.

F. Collard. *La formation pédagogique des professeurs de Gymnases en Allemagne*.

G. Dumesnil. *La préparation pédagogique des professeurs en Allemagne*.

J. Gautier. *Compte rendu officiel du Congrès international de l'enseignement secondaire*. Paris, Imprimerie nationale, 1900.

W. Fries. *Die Vorbildung des Lehrers für das Lehramt*.

W. Rein. *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* (notamment à l'article *Pädagogisches Universitätsseminar*), Langensalza, 1905.

K. Neff. *Das pädagogische Seminar*. Munich, O. Beck.

Brozoska und Rein. *Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität*.

Special Reports on educational subjects (p. 373).

Enquête anglaise de 1894 : *Secondary Education Commission*.

B.-A. Hindsdale. *The training of teachers*.

M.-E. Findlay. *The training of teachers in the United States of America*.

— — *Books on Education*. New-York, 1902.

H. Mossier.

Pays scandinaves.

Vor Ungdom, janvier 1909. — De quelques notes du docteur Otto Andersen sur *L'École en Norvège pendant l'année 1908* il ressort que *la réforme orthographique*, qui vient d'être introduite dans les écoles de ce pays, en s'efforçant de rendre l'image aussi fidèle que possible de la langue parlée, donne à celle-ci un cachet particulier qui la distingue de plus en plus du danois officiel et contribue ainsi à la formation de la langue nationale si ardemment désirée. — *L'enseignement*

religieux y est également à l'ordre du jour. L'école sera-t-elle neutre? Ou l'enseignement religieux s'y continuera-t-il, mais avec un caractère plutôt historique que dogmatique? En cette matière, plus qu'en aucune autre, le véritable progrès ne peut être le résultat que d'une évolution lente et prudente. — Enfin, l'auteur de l'article fait valoir l'impérieuse nécessité d'élever *le traitement des instituteurs*, qui ne répond plus aux exigences de la vie moderne. Si on ne le fait, on risque d'avoir un recrutement de plus en plus difficile et défectueux, tant au point de vue du nombre que de la qualité : or ce n'est pas aux derniers du peuple, mais à l'élite qu'il convient de confier l'éducation des générations futures, c'est-à-dire de préparer l'avenir de la nation. — *La discipline*. L'école élémentaire de N. A. Larsen, n'a pas seulement pour but d'*instruire* l'enfant, elle doit aussi le *discipliner*. Il faut donc que les maîtres ne soient pas seulement des savants, mais des éducateurs. Cette éducation de l'enfant laisse actuellement beaucoup à désirer. La faute en est d'abord à la famille, où l'on n'a plus le sentiment du respect. Et puis, il y a l'indifférence générale vis-à-vis de tout ce qui est forme et tenue. Les maîtres enfin sont trop également retenus par la crainte de paraître durs à l'égard des enfants. Pourtant la discipline est indispensable : elle rend l'enseignement plus facile au maître et à l'élève plus profitable. La discipline forme les hommes; elle donne les habitudes de propreté, d'ordre, de clarté, de décision; elle apprend à obéir pour savoir commander. Tout professeur doit se dire qu'en dehors de la spécialité qu'il enseigne, il a la mission de contribuer à cette éducation générale de l'enfant. Il importe qu'il donne l'exemple, mais aussi qu'il soit capable d'imposer sa volonté. Il y parviendra sans peine, s'il est égal d'humeur, ferme, simple, impartial toujours et maître de lui-même. — Rendant compte du rapport publié à la suite de l'*Enquête internationale sur l'enseignement moral dans les écoles*, Niels Bang remarque avec quel intérêt et quelle énergie les Anglo-Saxons, Anglais et Allemands, ont abordé le problème de l'éducation de l'enfant et constaté qu'au lieu d'invention *a priori* de nouveaux systèmes, ils bâtissent avec une extrême patience sur des enseignements acquis. Il vante surtout (n° de février) l'enseignement moral au Japon. C'est, dans ce pays, l'éducation absolue de l'individu par l'État et uniquement pour l'État.

Février. — C. N. Starche revient à la question de *La discipline*. Comme Larsen, il est d'avis que ne pas habituer l'enfant à se plier à une règle, c'est affaiblir son caractère, au lieu de le fortifier. Seulement il ne veut pas de l'autorité autocratique d'autrefois. Il faut que l'enfant connaisse la raison des devoirs qu'on lui impose et qu'il ait aussi conscience de ses droits, qu'il sache les faire valoir. Ce qui importe surtout, c'est qu'il ne se sente pas surveillé, épié : il veut être respecté. Sur ce principe l'auteur expose comment il entend l'éduca-

tion et l'instruction. L'éducation, c'est le développement et l'épanouissement de la personnalité : il ne s'agit pas d'imposer le même idéal à tous les hommes, mais de donner à tous la faculté d'en avoir un. D'où la tolérance et la maîtrise de soi-même qu'il faut inculquer avant tout. Quant à l'enseignement, M. Starcke demande qu'il ne soit pas mathématique et machinal comme dans les écoles allemandes. Il veut une certaine familiarité du maître avec ses élèves, surtout pas de morgue ; une confiance réciproque est la meilleure garantie d'une bonne discipline. — Kristine Bonnevie insiste sur l'importance de *la Biologie à l'école*. C'est un enseignement évidemment propre à apprendre aux enfants à voir par eux-mêmes et à se rendre compte. N'eût-il pour résultat que d'éveiller et de fortifier l'amour et le respect de la nature, au milieu des merveilles de laquelle nous vivons, et dont nous faisons partie, il faudrait, au lieu de restreindre la part qui lui a été faite, lui en accorder une plus grande encore. — Edr. Lehmann, à propos de *l'Enseignement du Dessin en Danemark*, défend la méthode scientifique et mathématique contre le dessin d'esquisse à la mode : c'est par la discipline, dit-il, que l'individu arrive à la liberté.

Mars. — D'une visite aux *Écoles communales de Londres* M. Christensen Dalsgaerd rapporte entre autres observations intéressantes, que les maîtres y paraissent plus qu'en Danemark s'occuper de leurs élèves, même en dehors des heures de classe ; que dans les salles des écoles on voit partout aux murs des photographies avec de courtes biographies des anciens élèves devenus célèbres ; qu'on exerce les enfants à porter secours en cas d'incendie ; que le chant y est généralement en très grand honneur ; que les rapports de maîtres à élèves sont ceux de la bonne camaraderie ; et qu'en habituant les enfants au respect de soi-même on obtient une excellente discipline, non seulement durant les classes, mais pendant les récréations.

Avril. — M. Niels Bang, comme conclusion à son étude comparative des *Lycées danois et suédois*, s'attaque aux grands mots de personnalité et d'individualité, de concentration intellectuelle. A l'école, dit-il, le maître doit prendre l'enfant sur son dos et le porter le plus loin possible. Mais l'école doit laisser à l'enfant assez de liberté, pour qu'il puisse lire et travailler selon ses goûts, aller et venir à son gré, à travers les champs et les bois, collectionner les insectes et les plantes, et, dans sa chambre, faire expérience sur expérience, de physique et de chimie, au grand effroi de son entourage, mais à son grand profit à lui, au développement de sa personnalité. — Elna Tanduro, à propos de *La discipline à l'école et des enfants difficiles* expose que, de même que dans la société l'individu qui ne se soumet pas aux lois encourt peines et châtiments, il faut que l'école conserve vis-à-vis de l'enfant qu'elle a mission d'élever en vue de cette société

les moyens de le forcer, en cas de résistance, à la soumission. Ces moyens, même les châtiments corporels, ne sont pas mauvais en eux-mêmes; ils n'offriraient d'inconvénients que par l'usage inconsidéré qu'en pourraient faire des maîtres capricieux ou partiaux.

Mai. — *L'enseignement de l'histoire naturelle* a passé par trois phases : du livre, des musées, de l'expérience. Mais quel en est le véritable but, en somme? Est-ce uniquement d'apprendre aux enfants un certain nombre de faits déterminés? M. Asger Ditlevsen expose qu'il doit surtout viser à développer les qualités d'observation chez l'enfant, lui enseigner à voir : ce qui est plus difficile qu'on ne se l'imagine communément. Il préconise comme principal moyen les collections scolaires, à condition toutefois d'en faire des collections biologiques. V. Kristensen défend dans un article chaleureux les institutrices des *Ecoles enfantines*. Le « séminaire » qui les forme est, à son avis, de toutes les écoles danoises, la mieux appropriée au but de l'éducation, qui est de développer les personnalités et de leur montrer les réalités de la vie, de manière qu'elles en puissent tirer, par une action réciproque, tout le meilleur parti.

Verdandi, 1909, I. — Anna Sandström, à propos des *Nouvelles tendances dans l'enseignement de l'histoire naturelle*, fait la critique d'un projet de plan d'études présenté pour les écoles supérieures de jeunes filles et craint qu'on n'y veuille mettre trop de choses. Ce qui importe, dit-elle en concluant, ce n'est pas de faire des étudiantes, ni même des employées, mais des femmes qui sachent tenir leur place au foyer. La vie d'intérieur existe de moins en moins. C'est un malheur. Il faut que la femme soit le centre de cette vie, la force conservatrice qui la maintienne et l'anime, le feu auquel tous aiment à se chauffer. Les qualités nécessaires pour cela sont le sérieux du caractère et l'esprit de dévouement : la vie de l'âme opposée à la vie factice moderne. — *Méthode ou personnalité dans l'enseignement*? Des pédagogues affirment que la personnalité du maître est tout; d'autres assurent que rien ne vaut en dehors de la méthode et qu'avec celle-ci le premier venu peut enseigner. La vérité est que ce n'est pas méthode ou personnalité qu'il faut dire, mais méthode et personnalité. Le vrai maître ne peut pas enseigner sans une méthode et la meilleure qu'il puisse suivre est celle qu'il s'est faite lui-même, d'après son expérience : toute méthode, si bonne soit-elle, ne vaut que par celui qui l'emploie (B. J. Berggrist).

II. *Bénédiction et Malédiction*. Le livre est une bénédiction. Mais les pédants en ont fait une malédiction, qui pour lui oublient la vie : ils font apprendre à l'enfant inutilités sur inutilités, ils bourrent sa mémoire de choses qui ne lui serviront à rien et qu'il oubliera demain; ils obligent à savoir par cœur les noms de toutes les localités d'un

pays, qu'il est incapable de retrouver sur la carte. C'est contre cet esprit de pédantisme que le Hollandais Jan Ligthart s'efforce de lutter.

III. A une réunion de la Société de Pédagogie de Statholm, Mlle Anna Behle exposa les avantages de la *Gymnastique rythmique et plastique*, dont elle prétend faire un des meilleurs moyens d'éducation physique et morale. C'est le système de M. J. Dalcroze de Genève. A quoi Mlle Sally Högström opposa que la gymnastique rythmique et plastique n'est, en fait, que la danse, et que la véritable gymnastique est tout autre chose : l'exécution de mouvements systématiquement ordonnés d'après les besoins du corps. Qu'on pratique les deux, mais sans les confondre.

Léon Pineau.

Revue de la Presse.

L'Éducateur moderne, mai. — G. Compayré. *Ce qui différencie l'éducation des jeunes filles de celle des garçons.* — Sur ce sujet, M. Compayré a fait une conférence à l'*École des Mères* que dirige Mme Moll-Weiss. Voici comment il a conclu cet entretien : « Ce n'est pas une raison parce que la jeune fille est capable de tout apprendre, pour qu'il convienne de tout lui enseigner. Ce n'est pas une raison, parce que la femme peut faire beaucoup de choses aussi bien que l'homme, pour qu'on les lui fasse faire... Nous sommes pour l'instruction la plus complète, la plus large possible; mais nous demandons qu'elle s'arrête au point où elle dépasserait les forces de la femme, où elle irait au rebours de sa destinée. »

Revue des Deux Mondes, 15 juin. — L. Delzons. *Les Tribunaux pour enfants.* — Nous avons signalé la proposition de M. Deschanel établissant le Tribunal pour enfants et la liberté surveillée. M. Delzons rappelle les circonstances qui l'ont amenée, le rôle joué par MM. Julliet et Rollet dans la propagande qui s'est faite en faveur de cette idée, les essais d'application qui ont été tentés grâce au concours des chefs du Parquet de la Seine, MM. Jalenque et Monier. Au gré de M. Delzons, le Tribunal spécial a produit déjà d'excellents résultats, et il souhaite que la loi lui donne « cette vie véritable, où les institutions se développent et s'épanouissent ».

Revue bleue, 19 juin. — D. Gurnaud. *Associations de pères de famille.* — « Nous avons trop longtemps, dit M. Gurnaud, abdiqué nos prérogatives de pères de famille, nous remettant aux pouvoirs publics de tout diriger, de tout gouverner. » Il estime que les pères de famille, pour reprendre leurs droits, doivent commencer par faire leur devoir, ne plus se désintéresser de l'éducation de leurs enfants et, pour cela, former des associations qui feront sentir leur action à l'école. Ces associations, il faut, à son gré, qu'elles se présentent non en adversaires, mais en auxiliaires des instituteurs; il faut que leur action demeure légale, laïque, exempte de toute arrière-pensée, dépourvue de tout parti pris politique ou confessionnel. Excellent programme. Mais est-ce là le programme des associations de pères de famille qui se sont formées jusqu'à ce jour?

Revue scientifique, 19 juin. — L. Fabre. *L'Éducation physique chez l'étudiant américain.* — Cet article renseigne surtout sur ce que sont aux États-Unis les constructions affectées à l'enseignement de la gymnastique et aux exercices physiques, jeux, sports. Il contient sur ce sujet des détails assez nouveaux qui ne laissent pas d'être intéressants.

Revue universitaire, 15 juin. — P. Crouzet. *La Vie pédagogique.* — A propos de la dernière série de conférences qui ont été données, au Musée pédagogique, sur l'*Enseignement du français*, M. Crouzet regrette que les études entreprises dans cet établissement, du moins en ce qui touche l'enseignement secondaire, aient été trop exclusivement « parisiennes ». L'expérience pédagogique, dit-il, n'est pas tout entière concentrée à Paris. Il voudrait que le Musée pédagogique élargît beaucoup le champ de ses enquêtes.

Les langues modernes, juillet. — F. Feignoux. *La crise des langues vivantes.* — La *Revue universitaire* a publié, sous la signature de M. Souillart, professeur d'allemand au collège Rollin, un article d'après lequel les résultats de l'enseignement des langues vivantes seraient satisfaisants en 6e et 5e, médiocres en 4e et 3e, franchement détestables en 2e et 1re. M. Souillart pense que cela s'explique par l'emploi de la méthode directe qui, applicable dans les petites classes, devient « impraticable et stérile dès qu'on aborde le domaine des idées abstraites ». Il conseille donc d'y renoncer, au moins en partie, dès que l'on n'a plus affaire à de tout jeunes enfants. Cette opinion, M. Feignoux la soumet à une discussion serrée que nous ne saurions résumer ici. Il conclut qu'il serait imprudent de remettre sans cesse en question « des théories qui n'ont été admises à faire leurs preuves que parce que les méthodes auxquelles on voudrait revenir ont lassé les espoirs les plus robustes et la plus intelligente patience par l'affligeant spectacle de leur stérilité ».

Revue internationale de l'enseignement, 15 juillet. — Nous signalons deux notes parues dans ce numéro : l'une qui est relative au *fonctionnement de l'enseignement dans l'Indo-Chine française en 1908*, l'autre où l'on fait voir que les étrangers, particulièrement M. Hartog et M. Sadler, portent sur l'enseignement de la morale dans les lycées un jugement fort différent de celui que M. Barrès a exprimé dans son discours à la Chambre des députés, dans la séance du 21 juin 1909.

M. P.

Bibliographie.

Au temps des Pharaons, par M. A. Moret, conservateur, adjoint du Musée Guimet. Paris, Armand Colin.

M. A. Moret, qui est un égyptologue fort savant, vient de nous rendre le service de mettre à la portée du grand public les récentes découvertes de l'égyptologie. Tout en étant puisé aux sources et sérieusement documenté, son livre a le grand mérite de rester accessible à ceux qui préfèrent, au sévère appareil de l'érudition, les images pittoresques de la vie. Il met sous nos yeux une suite d'épisodes de l'histoire de ce pays dont le sol a fidèlement conservé la trace des civilisations disparues, depuis les vases d'albâtre de l'âge préhistorique jusqu'aux papyrus des comédies de Ménandre.

Un premier article nous fait connaître les travaux du Service des Antiquités. Ce Service en effet ne se propose pas seulement de diriger des fouilles productives; il a entrepris de conserver et même dans une certaine mesure de restaurer les édifices antiques, que menacent tant de causes de destruction. On peut citer la reconstitution de la salle hypostyle de Karnac, exécutée sous la direction d'un savant français, M. Legrain, à très peu de frais, et sans autres moyens que ceux dont disposaient autrefois les architectes égyptiens.

Un peu plus loin, M. Moret nous fait pénétrer dans les ténèbres de cette époque préhistorique dont l'étude, dédaignée longtemps par les égyptologues, a pris tout d'un coup un grand intérêt, grâce à la découverte de tombes qui contiennent des armes et des bijoux en silex et tout un mobilier funéraire composé de vases en pierre dure, albâtre, diorite ou marbre.

Une autre découverte, due, celle-ci, au hasard, de belles briques rencontrées par des fellahs en quête de matériaux de construction et couvertes de caractères cunéiformes, nous a révélé les démarches si curieuses de la diplomatie des Pharaons : c'étaient des lettres missives échangées, il y a trente-quatre siècles, entre les souverains d'Égypte et les rois de Babylone.

Dans les derniers chapitres, l'auteur, arrivant à une partie plus connue de l'histoire des Égyptiens, précise à l'aide des textes du « Livre des Morts » certaines de leurs croyances. Nous voyons leurs idées religieuses évoluer et s'élever à une interprétation spiritualiste de la vie morale. Mais nous suivons aussi en même temps le développement parallèle de leurs croyances aux incantations et aux rites

magiques, dont le nécromancien, qui était le savant de ces époques reculées, gardait jalousement le secret.

Il ne faut pas chercher dans l'ouvrage de M. Moret un tableau d'ensemble de la civilisation égyptienne; l'auteur évite soigneusement toute généralisation; il ne se pique pas de mettre un ordre factice entre des études qui restent forcément distinctes par leur objet. Et pourtant il arrive par l'accumulation des détails précis à faire revivre devant nous cette race douce, pacifique, laborieuse. N'apprenons-nous pas à l'estimer, en lisant ces lignes où l'auteur rapporte, avec des traits empruntés à M. Maspero, l'idéal qu'elle se faisait de la vie heureuse, dans son rêve d'une autre vie : « Les élus s'asseyaient mollement au bord de l'eau, à l'ombre toujours verte des grands arbres, et respiraient la brise fraîche du Nord. Ils pêchaient à la ligne au milieu des lotus, ils montaient en barque et se faisaient tirer à la cordelle par leurs serviteurs; ils chassaient l'oiseau dans les fourrés, ou se retiraient sous leurs kiosques peints, pour y lire des contes, pour y jouer aux dames, pour y retrouver leurs femmes, toujours jeunes et toujours belles [1]. »

JEANNE DARLU.

L'Art de la Prose, par G. Lanson. Librairie des *Annales politiques et littéraires*, 1909.

Le titre de ce livre peut tromper sur son contenu. L'Art de la Prose? Y a-t-il un art de la prose, c'est-à-dire une méthode pour faire de la prose artistique? M. Lanson, sur cet article, ne donne pas un avis ferme et, en tout cas, si cette méthode existe, il ne prétend pas du tout l'enseigner. En revanche, il sait qu'il y a certainement une prose d'art et il démêle à merveille en quoi elle consiste. Il montre comment, ne se bornant plus à exprimer les rapports des choses, mais voulant en suggérer la représentation, ne s'en tenant pas à traduire des idées, mais visant à susciter des sentiments, à évoquer des sensations, elle emploie les mots, non comme des signes abstraits, mais comme une matière sonore et colorée, la phrase, non comme un groupe de signes, mais comme une matière mobile, onduleuse et vivante, comment enfin elle n'est pas « une prose exacte, logique, intelligible parfaitement, mais une prose qui absorbe en elle et recèle dans sa forme toutes les vertus essentielles de la musique, de la peinture et des vers ».

Au reste, de ce que la prose d'art peut se caractériser ainsi en ses traits généraux, il faut se garder de conclure qu'elle offre un type unique. « Il y a autant de proses artistiques que de prosateurs artistes; la sensation d'art que donne une prose tient à l'élément le plus individuel du style. » Ces prosateurs artistes forment un groupe glorieux dans l'histoire de notre littérature. Divers par le tempéra-

1. P. 212.

ment, ils ont aussi, à quelques égards, ressenti l'influence des époques où ils ont vécu; et, par là, des différences s'accusent entre leurs intentions, leurs procédés, leur technique. Voilà précisément ce que M. Lanson analyse dans les pages les plus nombreuses et, à notre gré, les meilleures de son livre. C'est à ce point de vue qu'il étudie Rabelais, Montaigne, Pascal, Bossuet, La Bruyère, Voltaire, Rousseau, Bernardin de Saint-Pierre, Chateaubriand, Michelet, Flaubert, Anatole France, d'autres encore. « J'espère, dit-il dans son *Avertissement*, que cette esquisse rapide d'un grand sujet ne sera pas inutile aux étudiants qui s'appliquent spécialement à l'histoire de la littérature française. Ils pourront trouver ici des suggestions, des idées de recherches à faire, d'impressions et d'hypothèses à vérifier, des directions à suivre et à dépasser, des cadres à remplir, des points de départ, en un mot, et des bases pour leur travail personnel. » Il y a grande apparence que cet espoir ne sera pas trompé; car, M. Lanson a beau dire, il a donné plus et mieux qu'une esquisse, et son livre, en certaines parties, montre très nettement comment peut se renouveler la pure étude littéraire.

Vers la fin du volume, après avoir étudié les prosateurs artistes du siècle dernier, « la *clef* de la prose au XIXe siècle, dit M. Lanson, c'est l'*art*... de là ce caractère général de l'emploi des mots et des images, qu'on peut définir la prédominance des associations esthétiques sur les rapports logiques, la subordination de l'exactitude grammaticale à l'intensité pittoresque ou poétique ». Voilà le fait dûment constaté; mais du fait lui-même que convient-il de penser? Peut-on le considérer comme heureux? n'est-on pas autorisé à y voir un péril? Sainte-Beuve, ayant cité quelques expressions créées de Chateaubriand, « quand on en est là en prose dans une littérature, disait-il, on est arrivé à saisir aussi près que possible et à égaler les nuances pittoresques les plus indéfinissables : il n'y a plus un seul progrès à faire qui ne soit un excès ». M. Lanson pense-t-il qu'à vouloir toujours y faire prédominer l'art on risque, en effet, de compromettre quelques-unes des qualités essentielles de notre prose? Craint-il l'excès comme Sainte-Beuve? C'est ce qu'il ne nous dit pas.

Mais s'il évite de « faire le juge », il ne manque pas du moins de donner des conseils à ceux, étudiants et amateurs de lettres, pour qui son livre fut écrit. Il leur fait remarquer combien, de nos jours, « l'intention ou la prétention d'art est partout, jusque dans des manuels scolaires, jusque dans des articles de journaux, jusque dans des discours parlementaires ». Et, avec beaucoup de vivacité, il met en garde là contre. « Il faut laisser l'art, et les procédés d'art, dit-il, à ceux qui se sentent artistes : c'est le bien petit nombre... Regardons, nous, pour notre usage, du côté des bonnes proses limpides, où les mots ne servent qu'à la pensée; c'est là que nous trouverons un travail qui ne nous dépasse pas... Aimons la prose d'art et n'en faisons jamais. »

Ainsi ce livre, où se trouvent tant d'analyses ingénieuses et déliées, propres à raffiner la sensibilité esthétique et à multiplier les jouissances littéraires en les nuançant, s'achève sur un avis de bon sens où l'on peut aussi sous-entendre un conseil de goût.

M. Pellisson.

Récréations grammaticales et littéraires, par Paul Stapfer. Paris, Armand Colin.

M. Paul Stapfer est un homme redoutable. Depuis qu'il sait lire, et il y a longtemps, il tient registre des doctrines et opinions littéraires, comme des singularités et des faiblesses auxquelles n'échappent pas les plus soigneux d'entre les écrivains. Des anciens aux modernes, des classiques à ceux qui répudient ou ne méritent pas ce nom, du livre au journal, de Bossuet à Armand Silvestre, des *Provinciales* à *Orphée aux Enfers*, rien n'échappe à son enquête.

De ce travail incessant, il est déjà sorti un grand nombre d'ouvrages substantiels, au premier rang desquels je rappellerai les études sur Shakespeare. Aujourd'hui, M. Stapfer traite de questions grammaticales et littéraires : La déformation de la langue française; le barbarisme ; les fautes de grammaire ; les excès de grammaire ; la foire aux images; de quelques jargons; le trésor national; erreurs et oublis (notes pour les chapitres précédents); le culte de la langue.

Si M. Stapfer jouit d'une mémoire implacable, et s'il ne fait pas bon, avec lui, d'avoir commis un barbarisme ou un solécisme, il sait éviter les allures d'un pédant morose. Il ne se hisse pas sur sa science pour morigéner ses contemporains. Le spectacle de l'histoire lui a montré que rien, en ce monde, n'est immobile : pourquoi la langue seule échapperait-elle à l'évolution? Il admettra donc que des changements s'y introduisent. Il n'est pas ennemi des néologismes; certains sont nécessaires; d'autres reçoivent si rapidement le droit de cité, qu'ils semblent avoir toujours été français. Qui se douterait, en dehors des grammairiens, que *coquettement* n'est pas encore admis par l'Académie, qu'*influent* ne l'a été qu'en 1835, qu'*ensoleillé* est un vieux mot perdu, remis en circulation par Théophile Gautier? M. Stapfer est indulgent aussi pour les barbarismes. Il en est tant qui cesseront de l'être un jour ou l'autre! Il accepte certaines des réformes orthographiques proposées, mais ne veut pas qu'on touche à « la règle si facile et si élégante du participe passé ». Il souhaite un soin plus délicat dans le choix des images. Quant au solécisme, sous toutes ses formes, il le déteste et le condamne sans indulgence. Enfin, avec une émotion qu'il a peine à surmonter, M. Stapfer proteste contre le mépris du style. Il y a là, sur la nécessité d'écrire *bien dans le sens complet du mot*, d'excellentes pages de critique.

Le tour enjoué que M. P. Stapfer a su garder constamment dans son ouvrage, justifie le titre qu'il lui a donné. Ce n'est pas chose

aisée que de faire lire des remarques de grammaire. Celles-ci, à part quelques longueurs et une tendance à insister un peu trop sur certains mots, se lisent avec agrément. En finissant, j'adresserai quelques critiques à M. Stapfer. Était-il nécessaire de revenir deux fois sur la langue du bordereau, et ne pouvait-on laisser de côté un document qui appartient à la douloureuse histoire de nos querelles intestines, non au domaine des lettres ou de la grammaire? M. Stapfer n'aurait-il pu s'épargner encore quelques plaisanteries sur l'impropriété de certains mots (p. 94)? N'aurait-il pu omettre certaines expressions de Rabelais (p. 200)? Ce sont là des vétilles, mais qui peuvent rétrécir le cercle des lecteurs, et le livre est d'un intérêt assez vif pour qu'on regrette de ne pouvoir le mettre en toutes les mains.

M. Roger.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
Louis Chuit.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.

Nlle série. Tome LV. N° 9 15 Septembre.

REVUE
Pédagogique

Ellen Key et la question de l'Éducation.

Ellen Key n'est plus une inconnue en France depuis que la traduction de son premier ouvrage *De l'Amour et du Mariage* a suscité parmi nos plus grands écrivains des critiques si vives et des admirations si ferventes. Le second ouvrage qui nous a été rendu accessible, *Le Siècle de l'Enfant*[1], a été accueilli avec la même curiosité bienveillante et sympathique, et aussi avec la même appréhension et la même défiance à l'égard de théories pédagogiques où se mêlent de façon si inégale et si imprévue le chimérique et le réalisable. Mais les théories d'Ellen Key sont toujours intéressantes à connaître et à étudier. Elles empruntent de la femme éminente qui les a formulées, de sa forte et indépendante personnalité, une valeur incontestable. Elles sont un ferment actif et puissant, un stimulant souverain et efficace pour les esprits que préoccupe le grave et complexe problème de l'éducation; elles ouvrent à tous de vastes horizons, encore incertains et étranges, où sans nul doute s'édifiera plus tard, après l'école des rêves, l'école de l'avenir. Nées sur cette terre de Suède, la plus libérale et la plus démocratique du monde, elles ont encore pour nous cet autre intérêt et cette autre signification

1. Voir *Revue pédagogique* du 15 avril 1909, p. 354 et s.

— car, en même temps que l'éducation, Ellen Key effleure toujours et traite quelquefois en passant toutes les questions morales et sociales, — elles nous font connaître les aspirations et les désirs, les inquiétudes et les doutes, mais aussi les vastes espoirs qui, à l'heure actuelle, étreignent et agitent l'âme de la société scandinave, et, avec elle et au même degré, l'âme de toutes les sociétés modernes.

*
* *

Si, comme le veut la doctrine de l'éducation nouvelle, les impressions d'enfance et de jeunesse sont un des plus puissants facteurs qui déterminent le caractère de la personne future, on peut dire que cette doctrine a eu en Ellen Key une démonstration éclatante.

Née en 1849, Ellen Key eut une enfance singulièrement heureuse et libre, passée en pleine activité physique et en pleine indépendance morale dans un vaste domaine du Smaland, un des plus riants districts du sud de la Suède. Ce n'est pas encore l'âpre et grandiose nature du Nord scandinave avec ses hautes montagnes de granit couvertes de glaciers et de neiges éternelles, avec ses solitudes inaccessibles, ses cascades mugissantes et ses forêts de conifères immenses et mystérieuses. Quand les vents d'hiver de la Baltique ont cessé de faire tourbillonner la neige aux creux des vallons, ce petit pays du Smaland prend en été une douceur et un charme infinis. Les épaisses forêts de hêtres et de sapins sombres alternent avec des lacs aux eaux tranquilles et pâles, où se reflètent entre des bouquets d'aunes et de sorbiers les hampes empanachées de grands roseaux. Aux pentes des plateaux les champs de blé et d'orge font onduler joyeusement au soleil leurs riches moissons, et le ciel profond et bleu a des transparences toutes méridionales. C'est dans cette nature admirable, dans le simple et large confort d'un intérieur rural suédois, dans un équilibre heureux de santé physique et de santé morale, dans une paix inaltérable qu'Ellen Key passa son enfance et une partie de sa jeunesse, communiant, selon l'expression de Ruskin, avec la beauté des choses. Toute sa vie elle devait subir l'influence persistante de ces impressions premières. Aussi, lorsque plus tard elle écrira sur l'éducation, elle procla-

mera avant tout les droits de l'enfant à la vie familiale qui seule peut lui assurer l'indépendance nécessaire au développement de sa personnalité, la solitude paisible et profonde propice à l'éclosion de la pensée, et la libre culture personnelle par le libre choix des lectures et le contact direct avec les réalités et les beautés du monde extérieur.

La mère d'Ellen Key était une femme intelligente, d'une grande bonté et d'une grande douceur, qui sagement laissa ses enfants se développer selon leurs aptitudes et leurs goûts particuliers. Son père, élevé d'après les théories de J.-J. Rousseau, était un homme d'un esprit très cultivé, d'un sens très droit, d'un caractère très ferme; en religion, libre penseur; en politique, d'un radicalisme libéral. Il devint par la suite un des chefs écoutés du parti démocratique au parlement suédois. Ainsi entourée, et recevant toute son éducation d'un milieu intelligent et sympathique, lisant au hasard et avec avidité les grands poètes et les grands philosophes scandinaves, allemands, anglais et français, d'ailleurs merveilleusement douée, Ellen Key devenait une femme d'une rare vigueur intellectuelle et d'une indépendance d'esprit déjà irréductible.

A vingt ans, elle accompagna à Stockholm son père qui prenait la direction de l'*Aftonbladet*. Elle lui servit de secrétaire, et fut souvent aussi une collaboratrice intelligente et distinguée. Elle connut alors les hommes les plus éminents de la Suède et de la Norvège, Ibsen et Björnson, dont l'influence fut capitale sur la formation de son esprit et sur l'orientation de sa vie. Ce fut pour elle la période d'initiation aux grandes questions politiques et sociales qui devaient agiter et remplir son existence entière. « Je suis née, disait-elle, pour la campagne et la solitude, j'en ai été nourrie; mais je me suis élevée pour l'activité sociale et la sympathie humaine. » Et l'on songe à la même vocation qui se révéla un jour dans l'âme de Ruskin lorsque, se trouvant dans les solitudes des Alpes au milieu de paysages merveilleux et tranquilles, il se demandait avec angoisse s'il avait le droit de jouir en paix de sa passion pour la nature, quand il entendait le terrible appel de la souffrance humaine. Comme le grand esthéticien anglais qui fut un de ses maîtres de prédilection, Ellen Key répondit au même appel pressant et irrésistible.

Après quelques voyages faits avec son père dans les principaux pays d'Europe et qui achevèrent son éducation déjà si remarquable, elle commença cette vie active et féconde, toute de dévouement et d'oubli personnel, entièrement consacrée à l'enseignement et plus particulièrement à l'enseignement populaire.

Ellen Key entra d'abord dans une école supérieure de Stockholm où elle enseigna aux jeunes filles la littérature et l'histoire. Beaucoup se souviennent encore des leçons si pleines d'intérêt, si vibrantes d'émotion, où elle répandait les trésors de son savoir et de son expérience personnelle. Sur ces entrefaites, elle fit la connaissance du Dr Nyström, le fondateur de l'Institut ouvrier de Stockholm. Pleine d'enthousiasme pour la cause de l'enseignement populaire, elle abandonna ses fonctions de professeur, et pendant vingt ans elle l'aida dans la tâche généreuse et immense qu'il s'était créée.

L'enseignement populaire a toujours été très actif en Suède. Peu de pays ont mieux compris que les pays scandinaves la nécessité de compléter la première instruction rudimentaire des classes inférieures de la société par une instruction post-scolaire technique et pratique mieux appropriée à une plus grande maturité d'esprit. En Suède notamment les nouvelles lois constitutives du Riksdag, qui ont augmenté considérablement l'influence politique des classes populaires, ont fait sentir le besoin de leur donner en même temps que l'éducation scientifique l'éducation civique. De là ce grand mouvement qui eut pour résultat la création des écoles supérieures pour adultes et des Instituts ouvriers.

Ellen Key fut une des plus dévouées et des plus infatigables à l'œuvre de la première heure. Elle donnait sans relâche des conférences à un public qui se faisait de plus en plus nombreux. Aux femmes elle enseignait les notions de l'histoire, de la littérature et de l'art. Plus et mieux encore : élargissant les confins du domaine qui lui était assigné, elle prenait par des chemins plus largement ouverts et s'en allait à travers tous les champs de la pensée contemporaine. Elle discutait avec elles des questions morales et sociales d'un intérêt plus direct. Elle leur apprenait surtout ce que peut renfermer de beau et d'idéal la vie simple qui leur était destinée ; elle les élevait à plus de conscience de leurs devoirs, à plus d'aptitude et à plus de joie à les remplir.

Toutes les causes nobles et généreuses la trouvèrent toujours prête à les défendre, que ce fût le droit d'association et le droit de grève des ouvriers, ou le droit des nations à vivre de leur propre vie indépendante quand elles sont arrivées à la plénitude de leur conscience nationale. Son patriotisme ne l'empêcha pas de reconnaître ce droit à la Norvège lors du conflit qui donna lieu au divorce scandinave.

Entre temps, aux rares loisirs que lui laissaient ses conférences, et qu'elle passait à la campagne, dans les solitudes des forêts ou aux bords des lacs, elle écrivait pour les journaux et pour les revues ces remarquables articles ou plutôt ces essais dont l'ensemble forme une œuvre assez considérable.

*
* *

Les trois principaux ouvrages d'Ellen Key : *Les Lignes de la vie*, *Le Siècle de l'Enfant*, *L'Amour et le Mariage*, sont des recueils de ces essais écrits à différentes époques de sa vie, les uns en pleine mêlée sociale, les autres dans le grand calme de la campagne suédoise. Bien qu'il fût composé et qu'il parût avant le livre *L'Amour et le Mariage*, *Le Siècle de l'Enfant* est comme l'épanouissement et le couronnement de toute l'œuvre d'Ellen Key. Tous ses ouvrages préalables ou successifs à ce dernier, toutes ses nombreuses conférences en Suède et en Allemagne, toute sa vie même, aboutissent à ce rôle d'éducatrice qui restera son rôle par excellence.

Aussi, comme éducatrice, s'adresse-t-elle tout spécialement aux femmes. Féministe avec conviction, mais prenant une position à part dans la question féministe, elle recommande aux femmes de placer très haut leur mission sociale de la maternité, et de lui sacrifier sinon leur indépendance individuelle et morale, du moins, s'il est nécessaire, une partie de leurs revendications, si justes soient-elles, relatives à la conquête intégrale de leurs droits matériels. C'est ainsi qu'elle proscrit tout travail qui tendrait à amoindrir chez la femme ses forces vitales et ses aptitudes physiques à la maternité. Ni travail cérébral excessif, ni travail à l'usine ou à l'atelier qui épuiseraient prématurément en elle les sources de la vie. La plus grande justice peut quelquefois deve-

nir la plus grande injustice. « Les féministes pourraient aussi reconnaître, dit-elle, que la limite de leurs droits doit s'arrêter où commence le droit d'autrui. Ne comprennent-elles donc pas qu'à la limite de sa liberté individuelle, la femme rencontre le droit de cet autre être : l'enfant probable, dont il ne lui appartient pas d'hypothéquer, dès à présent, ce droit de propriété que constitue la force vitale[1]. »

En plus de cette condition première reste encore cette autre condition essentielle : l'enfant qui va naître dépendra en tous les éléments constitutifs de sa personnalité de ce que lui transmettront au moral aussi bien qu'au physique sa lignée paternelle et sa lignée maternelle et plus particulièrement la génération immédiate. Pour qu'il soit fort et beau, pour qu'il marque un nouveau progrès dans l'évolution de l'espèce, il doit être issu de l'amour dans une union librement consentie et dans toute la plénitude des forces physiques, intellectuelles et morales. Seuls les êtres sains et beaux ont réellement droit à la procréation.

De là les théories d'Ellen Key sur l'amour, le mariage, sur le travail des femmes, et sur toute la question féministe en général, théories qui, par certains côtés, semblent utopiques et contradictoires, mais qui, considérées dans leur ensemble, s'harmonisent dans cette sollicitude pour l'enfant, — l'enfant, but suprême de la vie et de l'amour des êtres, l'enfant à venir, mystère dont l'éclosion doit marquer une étape nouvelle dans la marche de l'humanité.

A l'heure actuelle on peut dire que la question de l'enfant, autrement dit la question de l'éducation, prime toutes les autres. Elle les domine, car seule elle peut les amener à une solution efficace et certaine. « Les chambres et la presse, les représentations nationales, les gouvernements, les congrès de la paix et les congrès ouvriers, la science et l'art, tout cela ne produira qu'un lent progrès jusqu'à ce que les femmes aient compris que la transformation sociale commence avec l'enfant qui est à naître... Jusque-là les abus millénaires, l'iniquité politique, le combat économique, toutes les anomalies, tous les abus qui rongent la société seront répétés, génération après génération. Mais quand la

1. *Le Siècle de l'Enfant*, Le travail des femmes.

femme guettera l'arrivée du messager qui lui annonce la vie et que le salut viendra par lui, alors seulement la face de la terre commencera à se renouveler[1] ! » Voilà pourquoi la question de l'éducation pénètre aujourd'hui tous les esprits intelligents et sérieux d'une crainte auxieuse, mais aussi d'un grand espoir. Le siècle qui commence sera, comme Ellen Key l'a si bien dénommé, *le Siècle de l'Enfant*. Notre destinée, dans les replis intimes de notre être, a été déterminée par nos pères, sans que nous l'ayons voulue et sans que nous l'ayons choisie. Par les descendants que nous nous créons, par les enfants que nous formons, nous pouvons dans une certaine mesure déterminer les destinées futures de la race. Avec quelle circonspection, avec quelle adresse et quel respect il nous faudra manier les fils ténus de l'âme de l'enfant, fils précieux et fragiles qui formeront un jour le tissu des destinées du monde !

*
* *

Le terrain sur lequel notre époque est parvenue à faire les plus grandes acquisitions pour l'éducation est celui des recherches psychologiques. La psychologie de l'enfant a, pour la psychologie en général, la même importance que l'embryologie pour l'anatomie. Elle doit être à la base de l'éducation. Ceci admis, le système d'éducation dépendra dans son ensemble et dans toutes ses parties du but que se propose l'éducateur. Définissant l'éducation, Ellen Key aboutit à cette formule toute nietzschéenne : Activer par une force toujours plus grande, par un combat incessant contre toutes les influences amoindrissantes, l'évolution de la vie vers des formes toujours supérieures. C'est dire que l'éducation sera individualiste, qu'elle accordera à la personnalité tout entière de l'enfant son libre et plein développement. Dans quel sens ? Dans le sens du bonheur, qui est pour l'individu le résumé de tous ses droits. Précisant le mot de Gœthe : Le bonheur est le développement harmonieux de nos facultés, Ellen Key ajoute en son confiant optimisme : « Formons-nous d'abord une forte et riche personnalité, alors la confiance en nos propres forces et le sentiment de la responsabilité agiront

1. *Le Siècle de l'Enfant*, Le travail des femmes.

comme force active et nous permettront de distinguer les vraies valeurs en morale. » Ruskin lui-même, cet autre grand éducateur, avait dit également : « l'éducation est le développement de la créature humaine vers la pleine floraison de toutes ses énergies. »

Ce développement harmonieux serait certainement le résultat le plus heureux et le plus merveilleux qu'il serait possible d'atteindre en éducation. Mais comment l'obtenir quand il exige l'harmonie entre les qualités particulières de l'individu, et non pas le semblant, harmonie que l'on peut obtenir d'après les recettes de la pédagogie actuelle? On parle bien, dans nos congrès pédagogiques, d'activité personnelle, d'évolution individuelle, mais il faut avouer qu'il en va tout autrement dans les écoles, où fatalement les enfants sont sacrifiés à un faux idéal d'éducation commune, aux exigences des programmes, des examens et, qui pis est, aux plus mesquines nécessités matérielles. Quel raz de marée assez puissant viendra engloutir ce vaisseau usé de la pédagogie scolaire et détruire jusqu'à la dernière de nos écoles surannées?

Il suffirait peut-être à chacun de nous de remonter le cours de sa vie jusqu'à son enfance, de se souvenir des premiers froissements, des premières oppressions, des premières injustices qui, à l'école, ont remplacé la libre et chaude expansion du foyer pour partager toute la grande indignation d'Ellen Key. Avec elle nous dirons que la seule éducation qui soit bonne, tout au moins la seule qui le soit jusqu'à l'âge plus affermi de l'adolescence, c'est l'éducation familiale. Il n'y a que la famille qui puisse assurer à l'enfant les conditions dans lesquelles se développera sa personnalité : le libre emploi de son temps, le contact direct avec la nature et les réalités du monde extérieur et vivant, le libre choix des lectures, et surtout la paix de l'âme et la joie du cœur. On ne saurait croire jusqu'à quel point l'enfant, sous son apparence de vivacité inquiète et d'humeur changeante, a besoin de calme et de paix. L'enfant vit dans un monde de rêves, il n'en connaît pas d'autre; pour que son appréhension du monde extérieur soit profitable, il faut qu'elle soit progressive et personnelle. Notre grand défaut est de vouloir toujours intervenir dans la vie de l'enfant, ordonner son travail, commander ses pensées heure par heure, minute par minute. Si des Titans facétieux s'amusaient

à nous traiter de même, nous deviendrions des forcenés. Oh! laissons-lui la paix, cette paix inaltérable et profonde, qui fait les âmes fortes, les caractères fiers, les esprits justes à l'équilibre assuré. Nos interventions brutales agissent, pour les troubler et les déchirer, sur les innombrables processus de la vie de l'âme chez l'enfant, sur leur cours mystérieux et complexe, sur leur sensibilité frémissante. Ne troublons pas sans cesse les rêveries des enfants. Mais que notre action soit latente et cachée. Qu'ils soient enveloppés d'une tendresse invisible et d'un soin discret. Que tous nos efforts tendent à les maintenir dans une ambiance de joie et de beauté.

Consultons l'histoire des grands hommes, de ceux qui se sont distingués dans quelque branche de l'activité humaine et sont devenus des leaders de l'humanité. Évoquons leurs souvenirs d'enfance. Pour n'en nommer que deux des plus célèbres et des plus différents, c'est Lamartine dont toute l'éducation se faisait dans les yeux de sa mère, c'est Ruskin dont l'enfance solitaire se passait à contempler les plantes et les fleurs et à rêver devant les gravures de Turner. Chez tous, il y a à l'aube de la vie les influences bienfaisantes d'une mère aimée et d'un foyer paisible.

Je ne doute pas que le foyer tel que le conçoit Ellen Key et dont elle nous fait un tableau si magistral et si pur, ne soit le plus puissant des facteurs de l'éducation. « L'ordonnance ferme et posée de la maison, sa paix et sa beauté passent dans l'âme de l'enfant. La cordialité, la joie au travail, la simplicité dans la maison développent en lui la bonté, le désir du travail et le naturel. Les œuvres d'art et les livres du home, ses habitudes de tous les jours, ses habitudes des jours de fêtes, ses occupations et ses plaisirs impriment aux sentiments et à l'imagination de l'enfant leur mouvement et leur calme, leurs contours déterminés et leur chaud coloris. Une atmosphère pure, chaude et claire dans laquelle le père, la mère et les enfants se meuvent en confiance et en liberté, où aucune des parties ne demeure étrangère aux intérêts des autres, tandis que chacune possède la pleine liberté de ce qui concerne les siens propres; où personne ne blesse le droit de personne, mais où tous sont disposés à s'aider réciproquement quand c'est nécessaire, — dans une telle atmosphère l'égoïsme comme l'altruisme peut avoir son développement

légitime, et l'individualité y peut trouver la liberté qui lui est due. Et plus, dans son évolution, l'âme humaine avancera vers des possibilités encore insoupçonnées d'affinement, de puissance active et de vie profonde, plus la vie spirituelle des générations deviendra diversement complexe et diversement nuancée, plus on prêtera silencieusement l'oreille à l'existence merveilleuse et toute pleine de mystère qui est au delà de l'existence visible sensible, universelle et terrestre, et plus aussi apparaîtra dans chaque nouvelle génération d'enfant une vie spirituelle plus affinée, plus complexe. Il nous faut de nouveaux foyers, de nouvelles écoles — aussi bien que des mariages nouveaux et des conditions sociales nouvelles, — pour les âmes neuves, pour leur manière infiniment complexe et encore innommée d'aimer, de souffrir, de comprendre la vie, de pressentir et d'espérer, de croire et de prier. Les idées de religion, d'amour, d'art, subissent aujourd'hui une transformation si profonde que l'on peut pressentir que les idées nouvelles prendront aussi des formes nouvelles dans les lointaines générations[1]. »

Mais ce foyer nouveau n'est encore qu'un rêve à réaliser dans l'avenir. Si Ellen Key le pressent et l'appelle dans son âme d'apôtre et de poète, il appartient à la génération présente de le préparer par tous ses efforts.

Ellen Key n'est pas seulement une idéaliste à la manière de Ruskin. Disciple de Rousseau et de Spencer, elle connaît admirablement la nature de l'enfant. Les conseils pratiques qu'elle adresse aux éducateurs sont d'une psychologie très fine et très pénétrante. Je ne sais rien de plus vrai, de plus exact et de plus précis que ses observations personnelles sur les châtiments corporels, le mensonge, la colère, l'obéissance, la force des habitudes. Sur ce terrain elle se rencontre avec un de nos plus fins psychologues de l'enfance, le Dr Maurice de Fleury. Comme lui, elle base tout son système d'éducation sur ce principe, le seul vrai, le seul qui soit conforme aux données de la psychologie moderne, à savoir que l'enfant naît avec une personnalité que lui ont créée ses ascendants, et dont les éléments qui la composent : aptitudes physiques et mentales, tempérament, tendances latentes,

1. *Le Siècle de l'Enfant*, L'Éducation.

instincts innés, est une matière indestructible qui ne pourra que se modifier par une évolution lente et par une adaptation aux conditions environnantes. Agissant donc d'après ce principe de l'indestructibilité de la personnalité de l'enfant, l'éducateur se gardera des interventions subites et brutales qui exaspèrent l'enfant et le plus souvent tombent à faux. Au contraire, il recherchera la cohésion et l'énergie, et il transformera les expériences en un ensemble continu d'impressions sous l'influence desquelles les habitudes passeront inconsciemment dans la chair et l'âme de l'enfant. Mais cette méthode présuppose l'intelligence, la patience et la discipline personnelle, et ils sont encore très rares ceux qui, conscients du but à atteindre et avertis des moyens, continuent du matin au soir leur éducation propre et celle des autres.

Quelle chose difficile et délicate est donc l'éducation ! Difficile là surtout où l'éducateur a à lutter avec la routine obstinée, les préjugés séculaires, les fantômes usés et les fétiches toujours adorés. Serait-ce surtout pour nos écoles de France qu'Ellen Key a dit : « Celui qui serait mis en présence du devoir d'abattre une forêt séculaire avec un canif ressentirait probablement le même désespoir impuissant qui saisit le zèle réformateur en présence du système scolaire existant, en présence de cet inextricable fourré de sottises, de préjugés et d'erreurs où toute chose prête à la critique, mais où toute critique est rendue infructueuse par les faibles moyens dont on dispose [1]. »

L'école telle que nous l'a léguée la tradition pédagogique du moyen âge et contre laquelle notre époque a tant de peine à réagir est basée, en effet, sur un faux idéal d'éducation. C'est peut-être en France comme en général dans tous les pays de race latine plus que dans les pays germains qu'il a laissé son empreinte la plus profonde. Sans méconnaître les hauts bienfaits civilisateurs qu'elle eut à un moment donné de notre passé historique, l'éducation chrétienne tendait à supprimer toute personnalité, toute spontanéité ; elle exaltait au contraire les vertus d'obéissance, de soumission, d'humilité, d'abnégation. Elle était non seulement négative en ses principes, mais encore, par son organisation et son fonctionnement, elle s'efforçait de niveler les

1. *Le Siècle de l'Enfant*, Meurtres d'âmes dans les écoles.

caractères et les intelligences en les soumettant tous à un régime commun.

Depuis, le but de l'éducation a changé, et cependant le système éducateur est resté le même. Bien plus. Aux erreurs initiales sont venus s'adjoindre d'autres défauts, résultats de conditions sociales nouvelles : l'éducation scolaire pour tous, les exigences de la vie actuelle, et surtout l'âpreté de la concurrence et de la lutte commençant déjà sur les bancs de l'école, avec le sentiment brutal de l'égalité qui ne souffre rien de distinctif et d'original. Que dire du système de nos classes où les élèves, groupés d'après leur âge et d'après les convenances ou les commodités personnelles d'un directeur, sont soumis à la même discipline intellectuelle, avec une méconnaissance absolue de leurs aptitudes et de leur tempérament. D'une part, l'élite sacrifiée à la médiocrité et à la sottise ; de l'autre, les timides et les faibles devenus la risée des arrogants. Et dans ces classes, où le nombre et l'inégalité des élèves lassent la patience la plus inlassable du maître, l'enfant le plus tranquille et le plus obéissant est le meilleur des écoliers. C'est-à-dire que les natures les plus ternes et les plus impersonnelles passent toujours à l'état de modèles, et ainsi sont déjà déformées dans l'école les notions de valeur. Que dire encore des programmes franchement destructeurs de la personnalité, où le travail individuel, l'activité intelligente sont remplacés par les multiples cours, dits « intéressants », du professeur, cours mollement écoutés, vite oubliés et qui traitent d'une foule de questions différentes en la même journée. Ces vives intelligences d'enfants sont alourdies, empâtées par ce gavage à haute dose et cet engrais pour culture intensive. Pour les uns, c'est la perte irrémédiable et totale de toute initiative avec l'abrutissement final; pour les autres, les mieux doués, c'est une nervosité excessive et maladive de plantes de serres chaudes, vite étiolées au plein air de la réalité et au grand soleil de la vie. Meurtres d'âmes dans les écoles ! s'écrie Ellen Key.

Faudrait-il donc regretter ces bonnes vieilles écoles d'autrefois où l'on pouvait dormir, mais aussi quelquefois rêver ? Faudrait-il donner raison à ceux qui fréquentèrent le plus souvent l'école buissonnière et qui apprirent dans cette école en plein vent les hautes sciences de la vie et les grands préceptes de l'art ? Tel

Shakespeare errant dans la campagne du Warwickshire et « trouvant au coin d'un bois le mot qui l'avait fui ». Rien ne vaut pour la nourriture intellectuelle les fruits sauvages cueillis au hasard de la faim parmi les ronces aux libres buissons de la route. Le bagage des connaissances bien classées et étiquetées fourni par les programmes ne se perd que trop vite. Que restera-t-il à l'enfant s'il n'a su acquérir en ses longues et monotones années de collège le goût de l'étude et de l'effort personnel, l'aptitude au travail honnête et joyeux? Car l'instruction n'est pas l'acquisition des faits, mais, dit un excellent paradoxe, ce qui reste après que nous avons oublié ce que nous avons appris. Ce bien qui demeure, ce sont les impressions suggestives et les images intérieures qui activent l'imagination, les sentiments vibrants qui échauffent le cœur, les associations d'idées qui stimulent et forment le jugement. Alors survient le travail latent et inconscient de la pensée qui agit, parfois dans le silence et la solitude, parfois au milieu de l'agitation et du tumulte auxquels l'esprit songeur reste étranger. Mais cette méthode n'a plus guère cours dans nos écoles où les enfants n'ont pas le libre choix du travail et des lectures personnelles, et encore moins le temps de rêver à leur aise devant les fleurs et les nuages.

Que les critiques d'Ellen Key soient âpres, elles n'en sont pas moins justes. Je renvoie à quelques pages magistrales de l'ouvrage d'Anatole France : *Le livre de mon ami*, ceux à qui elles pourraient paraître ou suspectes ou exagérées.

Bien que *Le Siècle de l'Enfant* soit composé sans méthode apparente, au hasard des inspirations d'une nature ardente et d'un tempérament artiste, il n'est pas difficile de dégager dans l'ensemble des observations psychologiques d'Ellen Key, de ses critiques et de ses conseils, la fin qu'elle se propose dans son système d'éducation individualiste. Le dernier terme de l'éducation doit être la formation de la conscience individuelle qui sera la splendeur et la dignité de la personne. Appliquant à la conscience individuelle la définition de la vie de Nietzsche : la volonté de puissance, Ellen Key estime que la loi morale que se créera la conscience individuelle sera supérieure à toutes les lois morales et sociales communément admises sans contrôle et sans examen, et que sa force d'action, infiniment plus grande et plus réelle,

aboutira à la soumission aux éternelles lois d'harmonie, de justice et de beauté.

« Il est essentiel pour le progrès de l'ensemble, pour celui de la race comme pour celui de la société, que l'éducation éveille le sentiment d'indépendance, qu'elle stimule et favorise le courage de s'écarter des chemins ordinaires dans les cas où cette dérogation ne blesse pas le droit des autres... Donner à l'enfant la paix de la conscience qui lui permette de se défaire d'une manière de voir généralement reçue, d'une opinion commune, d'un usage courant, d'un sentiment convenu, c'est là une condition fondamentale pour l'éducation d'une conscience, d'une conscience individuelle, et non plus seulement collective et d'une seule espèce, comme l'est aujourd'hui celle de la plupart des hommes. Se courber librement devant la loi extérieure, quand, après l'avoir examinée avec sa propre conscience, on l'a trouvée juste; obéir sans condition à la loi non écrite que l'on s'est imposée soi-même et suivre cette loi — quand elle devrait vous placer seul en face du monde entier, — cela s'appelle avoir une conscience individuelle [1]. »

*
* *

Quelque opinion que l'on se forme des principes éducateurs d'Ellen Key, quelque doute que l'on ait sur la valeur de ses moyens pratiques, il faut reconnaître que les critiques très vives qu'elle formule contre le système d'éducation actuel sont pour la plupart fondées. Les plus libéraux et les plus avertis de nos psychologues et de nos éducateurs modernes s'y associent pleinement. Les défauts sont certains, les erreurs manifestes, les préjugés difficiles à combattre. Accordons à Ellen Key toute la justesse de ses critiques. Reconnaissons également toute la beauté de ses théories, vraies considérées absolument et séduisantes au premier chef. Mais il en est des systèmes d'éducation comme de tous les systèmes sociaux. Il est généralement facile de constater ce qui est défectueux, abusif, injuste, et tout le monde se trouve d'accord là-dessus. Édifier est infiniment plus difficile et plus complexe pour qui veut prendre ses assises dans la réalité.

Ellen Key semble avoir tenu trop peu de compte des nécessités

1. *Le Siècle de l'Enfant*, L'Éducation.

actuelles, nécessités économiques, nécessités sociales, nécessités morales. Tout séduisant que soit son système d'éducation elle l'a conçu non dans le présent, mais dans l'avenir. Et comment se fera l'avenir? Erreur plus grave encore. Elle a jugé pour tous d'après un idéal rarement réalisable dans l'état présent de la société. Cette éducation libre, volontaire et personnelle, cette éducation familiale et individuelle qu'elle voudrait voir appliquer à tous ne pourrait être, tout au plus, que l'éducation de l'élite, de l'élite sociale comme de l'élite intellectuelle. Elle suppose d'abord chez l'enfant, comme point de départ et comme fondement, une nature sincère et droite, des instincts purs et bons, des dispositions généreuses et nobles. Qu'adviendrait-il de ceux dont la personnalité en germe n'est qu'un héritage vicié et malheureux d'ascendants mauvais ou criminels? Le milieu influence profondément l'enfant et peut l'orienter vers la bonne direction, c'est entendu. Mais il n'existe pas pour tous ce foyer de paix et de beauté où les parents ne donnent que l'exemple du bien, où les enfants n'ont qu'à ouvrir leurs yeux et leur cœur pour recevoir les bonnes et douces impressions de la vie. Tant que ce foyer ne sera pas, l'école restera le mal (ou plutôt le mieux) nécessaire.

Et d'ailleurs, que l'enfant y soit soumis à une discipline intellectuelle ne répondant pas toujours entièrement à ses goûts personnels, l'inconvénient n'est pas aussi grave qu'Ellen Key le croit ou le suppose. L'enfant, ami de l'agréable et du facile, ne sait pas encore bien distinguer entre ses goûts et ses aptitudes. La contrainte au travail, l'application à de certaines études amènent parfois l'éclosion ou la révélation d'aptitudes latentes ignorées; et ce qui a été commencé dans la peine et dans l'effort s'achève dans la fierté de la difficulté vaincue, dans la joie de la force créatrice. La discipline intellectuelle conduit à la discipline morale. Il n'est pas de meilleure éducation de la volonté. Ne faire que ce qu'il est agréable de faire n'est pas une bonne préparation à la vie, tant que la vie sera la lutte d'une personnalité pensante et agissante, aux prises avec les circonstances extérieures. Les circonstances pourront être favorables ou défavorables, la valeur de la vie se mesurera à la puissance de l'effort vers la réalisation du mieux. C'est dans les premières années de la jeunesse que l'enfant doit s'initier à ce culte de l'effort.

Un des plus graves reproches adressés à Ellen Key et qui vise sa conception de l'éducation aussi bien que sa conception du mariage, c'est d'avoir substitué à l'idée de devoir le culte de la personnalité et la recherche du bonheur individuel. Une telle éducation peut-elle préparer aux nécessités pour ne pas dire aux devoirs de la vie? ou plutôt à quelles conséquences funestes et erronées ne peut-elle pas conduire? C'est avec une douloureuse anxiété qu'on pourrait se poser ces questions si l'on jugeait la doctrine d'Ellen Key dans l'état de nos mœurs actuelles et d'après les tendances matériellement jouisseuses de notre époque. Mais c'est dans un tout autre esprit qu'il convient d'envisager la doctrine de la femme éminente et supérieurement morale dont la vie n'a été qu'une vie de dévouement continu et dont les aspirations sont d'un idéalisme si pur et si élevé. Si Ellen Key ne croit pas, comme Rousseau, à la bonté naturelle et originelle de l'homme, elle croit du moins, et d'une certitude absolue, que l'éducation peut le conduire à la bonté : « Aucun individualiste ne se propose de vivre pour d'autres que pour lui-même, et n'a d'autre but que de mettre en valeur toutes les puissances de son être ; mais plus il aura développé sa propre activité, plus il sentira en lui-même la collectivité ; les joies et les peines d'autrui seront présentées en lui comme les siennes propres ».

Ellen Key place très haut son idéal du bonheur; elle ne le conçoit que dans la réalisation de la beauté morale et des lois d'harmonie. Si le bonheur consistait, comme le croit le vulgaire, à s'abandonner aux sollicitations de la nature et aux satisfactions de l'instinct, à la vérité ce serait trop facile et ce serait trop effrayant. Mais le bonheur est chose plus noble et plus difficile à conquérir. Il ne s'obtient que par la persistance de l'énergie et par le triomphe de la volonté. Il suppose le plus souvent le sacrifice et quelquefois l'immolation à un idéal. Il est le fruit de l'effort et la fleur de la tâche accomplie. Ainsi entendue, la morale du bonheur peut se confondre avec la morale du devoir.

De prime abord, sans examen approfondi, les théories d'Ellen Key semblent subversives et dangereuses; mieux comprises, elles apparaissent dans toute leur moralité et dans toute leur beauté, mais d'une beauté étrange et trop lointaine, et d'une moralité encore trop inaccessible. Le seul tort d'Ellen Key est d'avoir devancé son époque, et d'avoir parlé à ses contemporains un langage qu'ils ne peuvent pas entendre encore.

MATHILDE PARMENTIER.

Le Féminisme d'Auguste Comte.

En de nombreux passages de ses écrits, Auguste Comte s'élève énergiquement contre le dogme anarchique de l'égalité des sexes. « L'assujettissement social des femmes sera nécessairement indéfini », écrit-il à J. Stuart-Mill (5 octobre 1843), « parce qu'il repose sur une infériorité naturelle que rien ne saurait détruire. » D'autre part, il déclare que l'amélioration du sort des femmes et l'extension graduelle de leur influence fournissent la meilleure preuve de la progression morale des sociétés ; il appelle de ses vœux la révolution féminine « qui doit maintenant compléter la révolution prolétaire [1] » ; il sollicite des femmes leur adhésion au Positivisme, seule doctrine susceptible de leur ouvrir « une noble carrière sociale » en même temps que de leur assurer « de justes satisfactions personnelles ». — Ces textes ne sont nullement contradictoires. Il y a féminisme et féminisme. Comte écarte avec mépris les grossiers préjugés qui attribuent à l'homme toutes supériorités et tous droits, mais il rejette aussi délibérément les vaines spéculations métaphysiques, qui, partant du concept abstrait d'être humain, se refusent à reconnaître les privilèges dont la nature a gratifié l'un ou l'autre sexe. Comte veut que la femme utilise librement ses aptitudes, réalise ses fins dans la vie sociale ; mais elle a, suivant lui, des aptitudes et des fins propres. Semblable à l'homme par des traits essentiels qui font d'elle, comme de lui, un membre de l'Humanité, la femme diffère de l'homme par certaines caractéristiques, secondaires sans doute, naturelles pourtant, qui déterminent spécialement l'activité féminine, dans sa modalité et sa destination. L'homme a son rôle à jouer, dans la société, la femme le sien. Et, tout compte fait, la plus belle mission revient à la femme.

1. Cf. *Catéchisme positiviste*, préface, p. 32.

I. — La femme n'est pas l'égale de l'homme. « Pour tous les genres de force, non seulement de corps, mais aussi d'esprit et de caractère, l'homme surpasse évidemment la femme, suivant la loi ordinaire du règne animal[1]. » La biologie, si imparfaite qu'elle soit encore, démontre « à la fois anatomiquement et physiologiquement » l'infériorité radicale du sexe femelle. « Il est impossible de ne pas voir ressortir de l'ensemble des études animales la loi générale de la supériorité du sexe masculin dans toute la partie supérieure de la hiérarchie vivante; il faudrait descendre jusque chez les invertébrés pour trouver, et encore très rarement, de notables exceptions à cette grande règle organique qui présente, en outre, la diversité des sexes comme croissant avec le degré d'organisation[2]. » Mill, qui professe, dans sa « noble candeur », l'énorme « hérésie » de l'égalité des sexes, objecte à Comte qu'il n'est pas nécessaire d'attribuer à d'originelles diversités anatomiques des différences dont peut aisément rendre compte, suivant lui, l'influence de l'éducation et de la condition sociale. On ne s'est jamais soucié de développer l'intelligence des femmes; on les a écartées jalousement de toute direction immédiate des affaires humaines; l'obsession perpétuelle des soins méticuleux de la vie domestique les détourne forcément d'une activité intellectuelle véritable; dès l'enfance, le dogme de la supériorité masculine leur est soigneusement inculqué : « Tous les ressorts sympathiques de leur nature particulière sont employés à leur faire chercher le bonheur non pas dans leur vie propre, mais exclusivement dans la faveur et l'affection de l'autre sexe, ce qui ne leur est accordé qu'à condition de dépendance[3] »; enfin la douceur relative de cette dépendance même, qui décharge la femme de lourds soucis, est une raison de plus pour qu'elle se prolonge. La longue servitude des femmes peut donc aisément s'expliquer sans l'hypothèse aventureuse d'une infériorité congénitale. Mais la conviction de Comte est inébranlable. Il reconnaît l'action exercée par le milieu et l'éducation; mais Gall, qui explique tout par les conditions organiques est bien plus près de la vérité qu'Helvétius qui

1. *Polit. posit.*, I, 210.
2. Lettre à Mill, 14 nov. 1843; cf. aussi lettre du 16 juillet 1843.
3. Lettres à Comte, 30 août 1843 et 30 octobre 1843.

explique tout par les influences éducatives; ce sont les considérations biologiques qui doivent prévaloir « puisque c'est l'organisme et non le milieu qui nous fait hommes plutôt que singes ou chiens, et même qui détermine notre mode spécial d'humanité jusqu'à un degré beaucoup plus circonscrit qu'on ne le croit souvent[1] ». Du reste, ici comme partout ailleurs, les informations de la sociologie confirment les données de la biologie. « L'immense expérience déjà accomplie à cet égard par l'ensemble de l'humanité n'est-elle pas décisive? » On fera peut-être remarquer que la condition des femmes a été en s'améliorant. Mais cette remarque ne constitue pas une objection. A travers le progrès des institutions et des mœurs, la dépendance des femmes se perpétue; elle change seulement de caractères; qui dit amélioration, ne dit pas transformation radicale; « à cet égard comme à tout autre, le progrès continu de l'humanité ne fait que mieux développer l'ordre fondamental[2] ». Si cet ordre venait un jour à être méconnu, grâce à la séduction pernicieuse des sophismes individualistes, les femmes et leurs inconsidérés défenseurs ne se féliciteraient pas longtemps de leur illusoire succès. Les hommes cesseraient d'être les protecteurs des femmes pour devenir leurs rivaux; ils n'auraient pour leurs concurrentes ni égards ni pitié, et, dans cette lutte inégale pour la vie, qui ne voit que les femmes seraient les perpétuelles et pitoyables victimes? En même temps que seraient rendues plus précaires encore les conditions matérielles d'existence du sexe qu'on aurait voulu favoriser, « la rivalité pratique corromprait les principales sources de l'affection mutuelle », si bien qu'outre le bonheur propre de la femme, fait de sécurité matérielle et de tendresse partagée, le sort de la famille se trouverait singulièrement compromis, et, avec le sort de la famille, l'intérêt de la société et de l'espèce humaine elle-même. On sait quelle importance a, pour Comte, la famille : elle est l'irréductible cellule vivante de l'organisme social, le véritable élément humain. Tout ce qui menace l'intégrité de la société familiale constitue un danger social qu'il faut à tout prix conjurer. Or la famille est « une » ou n'est pas; elle ne saurait subsister sans direction et subordination; et c'est à l'homme —

1. Lettre à Mill, 14 novembre 1843; cf. aussi lettre du 5 octobre 1843.
2. *Polit. posit.*, I, 247.

non parce qu'il est le meilleur, mais parce qu'il est le plus fort — de commander[1]. Enfin l'assimilation du sexe féminin au sexe mâle « tendrait moralement à détruire le principal charme qui nous entraîne aujourd'hui vers les femmes, et qui, résulté d'une suffisante harmonie entre la diversité sociale et la diversité organique, suppose les femmes dans une situation essentiellement passive et spéculative... Si un tel principe de répulsion pouvait être poussé jusqu'à son extrême limite naturelle, j'ose avancer qu'il se présenterait comme directement opposé à la reproduction de notre espèce[2]. » Ne nous laissons donc pas abuser par l'apparente générosité d'un individualisme désordonné. « Ceux qui aiment sincèrement les femmes, qui désirent ardemment le plus complet essor possible des facultés et des fonctions qui leur sont propres, doivent souhaiter que ces utopies anarchiques ne soient jamais expérimentées[3]. » Une meilleure civilisation efface, entre les sexes, les différences anormales, fruits de la brutalité, de l'égoïsme et de l'ignorance, mais elle développe et utilise mieux, pour le bonheur commun des sexes, les différences normales, celles qui, issues de la nature même, rendent possible une plus efficace coopération des sexes dans l'œuvre de la vie : « L'ordre humain ne réside pas dans la juxtaposition des identités, mais dans le concours des diversités. L'harmonie n'est pas l'unisson... L'intérêt commun, le progrès de l'humanité, le bonheur des femmes et des hommes veulent que chacune des deux moitiés de la société humaine accomplisse les tâches auxquelles elle est plus adaptée et soit, autant que possible, affranchie de celles vers lesquelles la portent moins sa nature et son évolution[4]. »

II. — « Dans le régime positif, la destination sociale des femmes devient aussitôt une suite nécessaire de leur vraie nature. » Or, ce qui caractérise la nature féminine, c'est « la tendance à faire prévaloir la sociabilité sur la personnalité »,

1. Dans cet anti-individualisme de Comte se trouve la racine profonde de ses dissentiments avec Mill touchant la question des femmes. — Cf. *Pol. pos.*, II, 193-195.
2. Lettre à Mill, 14 novembre 1843.
3. Lettre à Mill, 5 octobre 1843.
4. Grimanelli, *La femme et le positivisme*, pp. 39-40 (chez Ed. Pelletan).

c'est-à-dire la sympathie sur l'égoïsme. Inférieure à l'homme par la force et l'intelligence, la femme lui est incontestablement supérieure par le sentiment. Le sexe féminin est le « sexe affectif », le « sexe aimant ». Cette supériorité affective est, pour Comte, d'une importance capitale. Comte a réhabilité le sentiment, dédaigneusement traité par les philosophes intellectualistes [1]. Toute notre activité intellectuelle et pratique n'est-elle pas subordonnée à notre vie affective? « L'être animé n'agit habituellement que sollicité par une affection quelconque, et il ne pense qu'afin de mieux agir : en sorte que toute son existence se conforme à l'inclination prépondérante [2]. » L'esprit résout les problèmes, mais c'est le cœur qui les pose : « La raison n'a jamais que de la lumière, il faut que l'impulsion lui vienne d'ailleurs [3] ». Ces vues dominent toute la philosophie de Comte, dont elles font l'unité. Comte a protesté à juste titre contre l'infidélité des demi-disciples qui prétendaient accepter sa Philosophie positive sans se rallier aux conceptions de la Politique positive. L'idée qui a présidé, dès le début, à tous les travaux de Comte, est celle d'une réorganisation sociale. Le mal radical dont souffre la société, c'est l'anarchie morale : « Les principales difficultés sociales ne sont pas aujourd'hui essentiellement politiques, mais surtout morales, en sorte que leur solution possible dépend réellement des opinions et des mœurs beaucoup plus que des institutions [4] ». Comte veut édifier une Synthèse positive qui rende possibles une parfaite entente et une féconde coopération sociales. Les idées étant les instruments de l'action, il faut d'abord restaurer l'accord entre les esprits. Cette systématisation des idées, ébauchée par les conceptions théologiques, dont la critique métaphysique a dénoncé ensuite l'insuffisance désormais définitive, Comte la présente dans son Cours de Philosophie

1. Ici comme en maints autres endroits, Comte a ouvert la voie à nos psychologues et sociologues contemporains.

2. *Polit. posit.*, I, 610-611.

3. *Polit. posit.*, I, 16. La biologie établit positivement cette prépondérance du cœur sur l'esprit, et c'est le grand mérite de Gall d'avoir procuré le premier « une haute consistance théorique à cette grande notion pratique ». Quant à la sociologie elle nous montre sans doute que l'humanité est conduite par les idées ; mais les idées n'agissent que comme instruments du cœur.

4. *Discours sur l'Esprit positif*, paragr. 44.

positive. Mais l'accord des esprits ne saurait à lui seul entraîner l'accord des volontés, puisque c'est le sentiment qui pousse à l'action : il faut donc réaliser aussi l'accord des cœurs, par la systématisation des sentiments. « Aucune réorganisation mentale ne peut vraiment régénérer la société que lorsque la systématisation des idées conduit à celle des sentiments, seule socialement décisive [1] ». Sans l'éthique, la science reste impuissante à rénover l'ordre et la paix sociale. Tant qu'il ne s'agit que de combattre un régime devenu rétrograde, l'esprit suffit; mais ce rôle « insurrectionnel » achevé, le moment venu de rebâtir après avoir démoli, l'esprit doit, s'il veut faire œuvre réelle et durable, reconnaître qu'il « n'est pas destiné à régner, mais à servir [2] », et reprendre son rôle normal de « ministre du cœur ». Il peut accepter cette subordination sans répugnance ni difficulté, car elle ne lui est pas imposée brutalement et comme du dehors, au nom d'exigences totalement étrangères à ses propres principes. La notion d'Humanité qui domine la Sociologie — couronnement et synthèse de toutes les autres sciences, dont elle réalise l'unité subjective — est le point de départ des nouvelles démarches positives en vue de la systématisation des sentiments. Le moteur affectif peut être, en effet, égoïste ou sympathique. Les penchants égoïstes sont les plus énergiques, ils sont d'ailleurs indispensables, et il ne saurait être question de les éliminer; mais le développement humain ne s'accomplit que grâce au progressif ascendant des penchants altruistes [3], favorisé d'ailleurs par diverses conditions tant objectives que subjectives. Subordonner le plus possible la *personnalité* à la *sociabilité* : voilà tout le problème humain; « vivre pour autrui », pour cette Humanité en laquelle et par laquelle seule nous existons, agissons et pensons :

1. *Polit. posit.*, dédicace, X.

2. *Polit. posit.*, I, 16. L'orgueil intellectuel est le « principal obstacle à une vraie régénération »; il est indispensable de « remettre l'esprit à sa juste place en le ramenant envers le cœur à cette sage subordination qui constitue la base nécessaire d'une harmonie réelle et durable, individuelle ou collective ». (*Pol. pos.*, Dédicace, VI). — Et encore : « Le régime positif, destiné surtout à discipliner systématiquement toutes les forces humaines, repose principalement sur le concours continu du sentiment avec la raison pour régler l'activité. » (*Catéchisme positiviste*, préface, 25.)

3. Aussi *naturels* que les penchants égoïstes, ainsi qu'en témoignent la biologie et la sociologie.

tel est le suprême précepte de la Morale. C'est en travaillant à instaurer le Règne du Cœur désormais dignement éclairé que l'esprit réalise enfin sa véritable destination. Durant le long interrègne irréligieux [1] qui nous sépare du Moyen Age, l'esprit et le cœur ont été ennemis; la Synthèse positive met fin à ce « désastreux divorce », en donnant à l'esprit et au cœur une légitime et harmonieuse satisfaction. Mais c'est au Cœur que revient le premier rôle. « Le sentiment m'a seul fourni le vrai principe de toute la systématisation positive, même mentale [2] », et encore : « Le positivisme érige donc désormais en dogme fondamental, à la fois philosophique et politique, la prépondérance continue du cœur sur l'esprit [3] ». De cette supériorité finale du cœur dépend le véritable bonheur humain, tant privé que public : « L'essor continu des instincts sympathiques constitue la principale source du vrai bonheur [4] »; « on se lasse de penser, et même d'agir, jamais on ne se lasse d'aimer! » [5] « Rien ne vaut aimer ».

III. — On comprend maintenant quel rôle social Auguste Comte réserve à la Femme. La réorganisation de la société nécessite, suivant lui, l'alliance de tous ceux qui, précisément, n'ont pas et ne sauraient légitimement avoir en mains la direction des affaires temporelles : philosophes, prolétaires, femmes [6]. Dans

1. Pour le sens « radical » du mot *religion* chez Comte, cf. notamment l'introduction du Catéchisme positiviste. Ce mot « indique l'état de complète *unité* qui distingue notre existence, à la fois personnelle et sociale quand toutes ses parties, tant morales que physiques, convergent habituellement vers une destination commune. Ainsi ce terme équivaudrait au mot *synthèse*, si celui-ci n'était point... limité maintenant au seul domaine de l'esprit, tandis que l'autre comprend l'ensemble des attributs humains. La religion consiste donc à *régler* chaque nature individuelle et à *rallier* toutes les individualités : ce qui constitue seulement deux cas distincts d'un problème unique. »

2. *Polit. posit.*, I, 222-223.

3. *Polit. posit.*, I, 17

4. *Polit. posit.*, dédicace, IV.

5. *Polit. posit.*, dédicace, VIII.

6. On sait que, pour Comte, le gouvernement politique appartient inévitablement aux riches : « La prépondérance fondamentale des besoins corporels procure un ascendant immédiat à la richesse en tant qu'elle procure les moyens d'y satisfaire.... Loin de diminuer par le progrès de la civilisation, son influence naturelle augmente nécessairement à mesure que l'accroissement continu des capitaux multiplie les moyens de faire subsister

cette « coalition rénovatrice », les philosophes représentent la raison, les prolétaires l'activité, les femmes le sentiment. L'office des femmes — suite nécessaire de leur véritable nature — « consiste surtout à cultiver directement le principe affectif de l'unité humaine, dont elles offrent spécialement la plus pure personnification »[1]. Cette culture est indispensable : l'élément féminin « permettra seul à l'impulsion organique de prendre son vrai caractère définitif en y assurant spontanément la subordination continue de la raison et de l'activité à l'Amour universel, de manière à prévenir, autant que possible, les divagations de l'une et les perturbations de l'autre »[2]. L'activité des prolétaires et la raison des philosophes ont, en effet, également besoin du « régulateur » féminin. Les prolétaires sont très accessibles aux impulsions du sentiment, mais si leurs affections sont spontanées et énergiques, elles manquent, en général, de persévérance et de pureté ; « leur destination active ne leur permet pas d'être assez désintéressées ni assez fixes » ; les « stimulations égoïstes d'une situation exigeante » ont besoin d'être compensées, chez les prolétaires, par « l'assistance naturelle d'émotions plus douces et plus constantes. » La médiocrité de leur condition matérielle les incite naturellement à recourir, pour améliorer cette condition, aux moyens les plus expéditifs, c'est-à-dire à la violence : « l'influence féminine est donc destinée surtout à combattre leur tendance spontanée à abuser de leur énergie caractéristique afin d'obtenir par la violence ce qu'ils devraient attendre d'un libre assentiment[3] ». Elle y réussit avec une relative facilité : « l'action féminine redresse fréquemment, dans le peuple, l'abus de l'énergie. » Quant à la raison des philosophes, elle est, sans doute, si ses démarches sont bien dirigées, finalement conduite à reconnaître la prépondérance logique et scientifique du point

---

ceux qui ne possèdent rien... » (*Polit. posit.*, I, 213.) La masse prolétaire, les philosophes et les femmes constituent, en face du pouvoir temporel, un pouvoir moral (où sont spécialement représentées les trois parties de notre constitution : activité, raison, sentiment) qui, s'il n'a pas à régner directement, peut et doit exercer une influence irrésistible sur le pouvoir temporel, en vue de le moraliser, pour le bonheur de tous.

1. *Polit. posit.*, I, 227.
2. *Polit. posit.*, I, 205.
3. *Polit. posit.*, I, 228.

de vue social, et à déduire, d'une telle prépondérance, l'ascendant légitime du cœur. Mais, forcément, la puissance des démonstrations reste ici incomplète et précaire ; elle ne saurait dispenser les philosophes d'une « stimulation directe de l'amour universel ». Cette nécessaire et douce stimulation, Comte se félicite de l'avoir lui-même dignement éprouvée ; il rappelle, avec une complaisance émue [1], les remercîments qu'il adressait, à ce sujet, à son « immuable compagne ». « Pour devenir un parfait philosophe il me manquait surtout une passion, à la fois profonde et pure, qui me fit assez apprécier le côté affectif de l'humanité » (Lettre à Mme Clotilde de Vaux, 11 mars 1846) ; c'est grâce à cette directe initiation sentimentale qu'il a pu remplir sa « mission finale pour le service fondamental de la grande régénération humaine [2] ». De telles émotions, directement provoquées par le sexe aimant, « exercent une admirable réaction philosophique en plaçant aussitôt l'esprit au vrai point de vue universel, où la voie scientifique ne peut l'élever que par une longue et difficile élaboration, après laquelle sa verve épuisée l'empêche de poursuivre activement les nouvelles conséquences du principe ainsi établi [3] ». Il faut convenir d'ailleurs que les démarches de la raison sont loin d'être toujours bien dirigées ; au lieu d'être conduits à reconnaître le rôle légitime du cœur, les philosophes s'obstinent le plus souvent à vouloir résoudre les problèmes humains par la pure spéculation intellectuelle. Seule l'influence féminine peut lutter heureusement contre ces funestes prétentions, et, détournant l'esprit des philosophes des recherches vaines ou des divagations pernicieuses, les ramener à la considération prépondérante du but véritable de toutes nos démarches mentales [4]. Moins propre que le nôtre aux efforts abstraits, l'esprit féminin, pénétré qu'il est de sentiment, a plus que le nôtre le souci du réel, de l'humain. C'est le bon sens des femmes qui a

1. *Polit. posit.*, I, 218.
2. Lettre à Mill, 6 mai 1846.
3. *Polit. posit.*, I, 218.
4. L'influence féminine rencontre d'ailleurs chez les philosophes beaucoup plus de résistance que chez les prolétaires : « L'orgueil doctrinal est moins disposé que la violence populaire à l'efficacité du correctif féminin, » et « il y a peu d'exemples jusqu'ici de philosophes ainsi détournés d'argumenter quand il faut sentir ». (*Polit. posit.*, I, 228-229).

toujours opposé le frein le plus efficace aux excès d'un individualisme délirant; c'est le bon sens des femmes qui, de nos jours encore, apprécie comme il convient « ces déclarations frivoles ou sophistiques qui, exclusivement attentives à quelques maux incontestables, mais accessoires ou fortuits, entraînent à altérer radicalement la pureté et la consistance des principaux sentiments humains [1]... » « Les femmes, jugeant surtout par le cœur, sont bientôt révoltées d'une telle anarchie morale, tandis que notre superbe esprit masculin, égaré aujourd'hui sans principes dans ces difficiles spéculations, y aboutit trop souvent à de funestes chimères qu'une moindre délicatesse rend alors plus graves et plus durables [2]. » Et ce n'est pas seulement pour atteindre aux essentielles vérités, c'est aussi pour les répandre, les faire accepter, en assurer le règne que les philosophes ont besoin de l'assistance du cœur. « L'essor direct du cœur sous l'impulsion féminine est indispensable à l'ascendant social d'une philosophie qui ne pourrait jamais devenir populaire si son intime adoption devait exiger la savante initiation qui prépara sa formation originale [3]. » « Au nom du cœur, on peut imposer aussitôt à l'esprit un régime scientifique dont il contesterait longtemps la convenance, si elle ne lui était signalée que par un examen rationnel. Qu'on tente, par exemple, de démontrer à un pur géomètre, même éminent et consciencieux, la supériorité logique et scientifique des spéculations sociales sur les autres contemplations réelles, on ne le convaincra qu'après de longs efforts... Au contraire le sentiment indiquera directement au prolétaire ou à la femme sans culture la vérité de ce grand principe encyclopédique, dont leur raison fera aussitôt d'actives applications familières [4] ».

L'élément féminin est donc l'âme de cette « coalition rénovatrice » destinée à modifier, dans le sens du développement et du bonheur humains, le règne spontané du pouvoir temporel. C'est que la raison et l'activité ne portent point en elles-mêmes leur

---

1. *Polit. posit.*, dédicace, XII; Comte fait allusion ici aux « Sophismes antidomestiques » concernant le mariage.
2. *Polit. posit.*, dédicace, XIII.
3. *Polit. posit.*, I, 218.
4. *Polit. posit.*, I, 222-223.

règle, et leurs pernicieux abus « ne peuvent être signalés et surtout corrigés que par l'amour, qui seul en souffre directement ». C'est l'instinct de cette supériorité affective qui inspire ordinairement aux femmes ces désirs de domination qu'une critique superficielle attribue trop souvent à des penchants égoïstes. En réalité, les femmes ne se méprennent guère sur la nature de l'ascendant auquel elles peuvent légitimement prétendre; elles s'en tiennent volontiers à leur naturel « devoir de douce remontrance habituelle »; car « l'expérience leur rappelle toujours que dans un monde où les biens indispensables sont rares et difficiles, l'empire appartient au plus puissant et non au plus aimant, qui pourtant en serait plus digne[1] ». S'il ne fallait qu'aimer, la femme régnerait, mais il faut penser et agir pour « lutter contre les exigences de notre destinée », et les femmes, exclues, par manque de force, de toute domination directe, sont condamnées à modifier seulement, par l'ascendant de la tendresse, le règne spontané de la force masculine. Au reste, l'homme « sent que son propre empire tient surtout aux exigences de notre situation, qui nous impose toujours des opérations difficiles, où l'égoïsme agit davantage que la sociabilité[2] »; « indépendamment de toute sensualité, une secrète appréciation lui indique la supériorité de la femme quant au principal attribut de l'humanité, et il accepte d'ordinaire sans résistance, ou même avec une reconnaissante piété, cet ascendant profondément humain du sexe affectif. »

IV. — Les femmes ont donc un « office public », qui consiste à ne point laisser perdre de vue aux deux autres éléments du pouvoir modérateur le principe fondamental de la régénération sociale. Cet office public n'est-il pas incompatible avec la condition naturelle des femmes, qui leur prescrit une existence essentiellement domestique? Pas le moins du monde. Comte parle en termes enthousiastes de ces « heureuses réunions volontaires » qu'étaient les salons de jadis, « où la vie publique se mêla intimement à la vie privée, sous la présidence féminine ». « Ces laboratoires périodiques de l'opinion spontanée semblent aujourd'hui fermés ou dénaturés, par suite de notre anarchie mentale et mo-

1. *Polit. pos.*, I, 211.
2. *Polit. posit.*, I, 211.

rale, qui ne permet aucun libre échange habituel de sentiments et de pensées. Mais un usage aussi social, qui naguère seconda beaucoup le mouvement philosophique d'où résulta la grande crise, ne saurait ainsi disparaître dans un milieu où la vraie sociabilité tend au contraire à mieux prévaloir. Il reprendra une extension plus vaste et plus décisive à mesure que la nouvelle philosophie ralliera les esprits et les cœurs [1]. » Comte fait un tableau enchanteur de ces salons positivistes où philosophes et prolétaires, réunis par des mœurs plus fraternelles, éprouveront de concert la bienfaisante influence féminine. « Les femmes y feront librement prévaloir leur douce discipline morale pour réprimer à l'état naissant toutes les impulsions vicieuses ou abusives. Un avis indirect, mais opportun et affectueux, y détournera souvent le philosophe d'une ambition fourvoyée ou d'une orgueilleuse divagation. Les cœurs prolétaires s'y purifieront habituellement des germes renaissants de violence ou d'envie, sous une irrésistible sollicitude, dont ils apprécieront la sainteté. D'après une délicate répartition de l'éloge et du blâme les mieux appréciés, les grands et les riches [2] viendront y sentir sincèrement que toutes les supériorités quelconques sont moralement destinées au service continu des infériorités [3]. »

Quelle que soit l'importance de cet « office public » réservé aux femmes, « leur noble destination sociale est surtout caractérisée par leur auguste vocation domestique ». Seule « transition naturelle qui puisse habituellement nous dégager de la pure personnalité pour nous élever progressivement jusqu'à la vraie sociabilité, » la vie familiale est d'une inestimable valeur morale et sociale. Sans vertus privées, pas de vertus publiques; sans attachement aux siens, pas de dévouement à l'humanité; le bon sens vulgaire témoigne d'une profonde sagesse en cherchant toujours dans la vie privée les meilleures garanties de la vie

1. *Polit. posit.*, I, 231-232.

2. Les trois puissances modératrices accueilleront en effet cordialement, dans ces réunions, « les influences directrices dignes d'un tel ensemble ».

3. Sans partager toutes les illusions de Comte, on doit reconnaître que l'amour des femmes, le besoin de leur plaire, la crainte de ne pas être estimé d'elles sont un puissant mobile de la conduite, chez les hommes. Dès lors quelle force incomparable pourrait être l'influence des femmes au service de tous les devoirs sociaux, de la meilleure justice, de la plus profonde bonté! — Cf. Grimanelli, pp. 89-93.

publique. La mission essentielle des femmes consiste précisément à « diriger la vie privée comme base normale de la vie publique ». Dans la famille, cellule du tissu social, la femme est l'éducatrice morale. Elle est d'abord l'éducatrice de son époux, car, chez elle, la vocation maternelle n'est que secondaire : la femme est *épouse* avant tout[1]. Le mariage n'est plus, pour nous, une institution divine, et une concession à l'infirmité humaine; mais il n'est pas non plus une simple association, un simple contrat liant des corps et des intérêts ; il n'a pas davantage pour unique fin la satisfaction de l'amour, même d'un amour aussi dégagé que possible de la grossièreté animale : le mariage est l'union de deux cœurs, de deux esprits, de deux volontés. Ce qui fait sa grandeur, c'est qu'une telle union est indispensable au perfectionnement moral des deux sexes, à cause des différences profondes que présentent leurs natures. « La femme doit pouvoir s'appuyer sur la force du mari, par quoi il faut entendre la force de la raison autant que la force du bras et de la volonté. Mais elle lui doit, et, par lui, à la communauté, de faire pénétrer en lui, sans le déviriliser, le plus possible de sa tendresse, et de son sens plus délicat et plus aiguisé de la vie concrète des êtres[2]. » Cette union est, suivant Comte, le type de la véritable amitié, l'amitié ne pouvant être complète que d'un sexe à l'autre, « parce que là seulement elle se trouve exempte de toute concurrence actuelle ou possible ». Elle ne peut atteindre son but essentiel qu'à la condition d'être exclusive et indissoluble : « Ces deux caractères lui sont tellement propres que les liaisons illégales tendent elles-mêmes à les manifester. Aucune intimité ne peut être profonde sans concentration et sans perpétuité, car la seule idée du changement y provoque. Entre deux êtres aussi divers que l'homme et la femme, est-ce trop de notre courte vie pour se bien connaître et s'aimer dignement?[3] » Non seulement

1. Comte fait remarquer que le positivisme ratifie sur ce point l'appréciation spontanée du bon sens populaire, clairement manifesté dans l'équivoque emploi du mot « femme. » Au reste, ajoute-t-il, outre que le mariage humain est souvent stérile « une indigne épouse ne peut être presque jamais une bonne mère. » (*Polit. posit.*, I, 234.)

2. Grimanelli, ouvrage cité, 66.

3. Sur l'indissolubilité du lien conjugal, cf *Polit. posit.*, I, 236-240. Comte

Comte est l'adversaire irréductible du divorce, mais il affirme le devoir du « veuvage éternel, complément final de la vraie monogamie ». C'est à juste titre que « l'instinct vulgaire a toujours honoré, même chez l'homme, cette scrupuleuse concentration du cœur ». L'adoration d'une chère mémoire réalise d'une façon aussi sûre et plus touchante la fin essentielle du mariage : le perfectionnement moral. Ainsi entendue, l'union conjugale a les plus heureuses conséquences sociales, en même temps qu'elle assure aux femmes les plus précieuses satisfactions personnelles. C'est par le doux et irrésistible ascendant de leur grâce et de leur tendresse que les femmes auront toujours la prise la plus efficace sur les volontés et les actes des hommes, et qu'elles prendront, en dehors de toute fâcheuse rivalité habituelle avec le sexe fort, leur part légitime dans la conduite purement spirituelle des affaires publiques.

L'office maternel est, pour Auguste Comte, « une extension nécessaire de la mission morale qui caractérise l'épouse ». Sous cet aspect encore, le positivisme relève la dignité féminine « en attribuant à la mère la principale direction de l'ensemble de l'éducation domestique, dont l'éducation publique ne constitue ensuite que le développement systématique[1] ». Une telle attribution choque sans doute les préjugés actuels, issus de la tendance révolutionnaire de l'esprit à prévaloir sur le cœur ; mais le positivisme, qui ramène l'esprit à une juste subordination à l'égard du cœur, rend à l'éducation morale sa prééminence naturelle sur l'éducation intellectuelle. Les femmes ne seraient assurément guère aptes à diriger l'éducation telle qu'on la comprend d'ordinaire aujourd'hui ; mais elles excelleront à présider à « une éducation où la morale dominera toujours et où, jusqu'à la puberté, les seules études suivies se réduiront à des exercices esthétiques... Les hommes ne sont indispensables que pour l'*instruction*, tant théorique que pratique... Toute la morale spontanée, c'est-à-dire l'éducation des sentiments, celle qui, au fond, affecte le plus l'ensemble de la vie, doit dépendre des mères... Les êtres les plus sympathiques sont nécessairement les plus propres à développer

---

veut même instituer la communauté de cercueil, comme « complément extrême » de la monogamie.

1. Sur la mission éducative de la mère, cf. *Polit. posit.*, I, 241-244.

en autrui les affections qui doivent prévaloir[1]. » Aussi faut-il laisser toujours les élèves au sein de leur famille, et supprimer sans hésitation tous nos « cloîtres scolastiques ». On prétendra peut-être qu'une telle direction féminine ne saurait manquer d'efféminer les jeunes gens? Mais nos chevaleresques ancêtres, d'ordinaire élevés sous l'ascendant féminin, en étaient-ils amollis ? Elevé ainsi par la mère, dont la tutelle sentimentale s'exerce sur lui, au moins à quelque degré, jusqu'à l'âge du mariage, placé ensuite sous la douce dépendance de l'épouse, l'être voué à l'action subira, durant toute sa carrière, le salutaire ascendant de l'être voué à l'affection. La femme sera toujours penchée sur l'homme comme un bon génie; il commandera, il agira, puisqu'il a la force, et que la vie exige la force; mais elle humanisera ses volontés et ses actes, parce qu'elle a la bonté, et que la force ne conquiert le bonheur que si elle se laisse pénétrer de bonté.

V. — « L'office fondamental, à la fois public et privé, assigné à la femme dans le régime positif ne constitue donc à tous les égards qu'un vaste développement systématique de sa propre nature. » Aussi bien, malgré toutes les « aberrations sophistiques » sur la condition des femmes, la loi naturelle qui assigne au sexe affectif une existence essentiellement domestique n'a-t-elle jamais été gravement altérée : « L'ordre domestique a résisté aux subtiles attaques de la métaphysique grecque, alors animée d'une verve juvénile, et agissant sur des esprits incapables d'aucune défense systématique. On ne peut donc concevoir aujourd'hui des craintes sérieuses en voyant surgir, de notre profonde anarchie mentale, quelques vaines reproductions des utopies subversives contre lesquelles l'énergique satire d'Aristophane soulevait assez l'instinct public[2]. » Le progrès, dans la condition des femmes,

1. « Des âmes où le sentiment domine peuvent seules en comprendre dignement l'importance. Elles seules savent réellement que la plupart des actes humains, surtout dans le jeune âge, doivent beaucoup moins être appréciés en eux-mêmes que par les tendances qu'ils manifestent et les habitudes qu'ils suscitent. Sous le rapport du sentiment, il n'y a pas d'actions indifférentes... Les actions peu importantes sont même les plus propres à permettre la saine appréciation des sentiments correspondants, sur lesquels l'observation peut alors se mieux concentrer, sans être distraite par des circonstances spéciales... » Ces fines remarques valent d'être citées.

2. *Polit. posit.*, I, 244.

consiste non pas à les convier à remplir les offices jusqu'ici réservés aux hommes, mais à les rendre capables de remplir mieux les offices qui leur sont propres. Loin de leur offrir ou de leur laisser prendre une part de l'activité habituelle du sexe fort et dirigeant, il faut obtenir qu'elles renoncent strictement à cette activité pour se consacrer tout entières, dans la sécurité et la joie, à leur auguste mission affective. Plus encore que les philosophes, les femmes doivent s'abstenir de l'action : « Prêtresses domestiques de l'humanité, nées pour modifier par l'affection le règne nécessaire de la force, elles doivent fuir, comme radicalement dégradante, toute participation au commandement ». La vie active altère la délicatesse du sentiment plus encore que la netteté des spéculations théoriques. L'exercice de l'autorité pratique développe immanquablement les impulsions égoïstes; et les ravages seraient d'autant plus désastreux chez les femmes que « leur âme éminemment tendre manque ordinairement d'énergie, de manière à ne pouvoir lutter assez contre les influences corruptrices ». La richesse, qui, dans les classes supérieures, procure souvent aux femmes une funeste indépendance et même un pouvoir abusif, contribue, plus encore que l'oisiveté et la dissipation, à leur dégradation morale. Il faut donc que les femmes s'abstiennent de toute activité pratique. Sans doute, dans notre société inorganisée, nombre d'entre elles sont obligées, pour vivre ou faire vivre les leurs, de déserter le foyer familial pour le magasin, l'usine ou l'atelier; mais ce mal — le pire des maux sociaux — doit disparaître à tout prix. La femme ne doit pas avoir à se soucier de l'existence matérielle; tout travail extérieur lui doit être épargné [1]. *L'homme doit nourrir la femme.* Et cette obligation sacrée du sexe actif à l'égard du sexe affectif n'est pas seulement individuelle — chaque homme devant garantir l'existence matérielle de l'épouse choisie — mais collective aussi : « A défaut de l'époux et des parents, la société doit garantir l'existence matérielle de chaque femme, soit en compensation d'une inévitable dépendance temporelle, soit surtout en vue d'un indispensable office moral ».

1. « Les privilégiés ont déjà reconnu que tout effort pénible doit être épargné aux femmes. C'est presque le seul cas où nos prolétaires doivent imiter, quant aux relations des deux sexes, les mœurs de leurs chefs temporels. » (*Polit. posit.*, I, 249).

En vertu de ce grand principe le positivisme proscrit les « vils marchés » que sont trop souvent, surtout parmi les riches, les unions conjugales ; la « honteuse vénalité » résultée de l'usage des dots est un « reste de barbarie ». Pour mieux parvenir à le faire disparaître, Comte demande que tout héritage soit interdit aux femmes, qu'à l'homme seul, puisque c'est à lui seul de travailler et de produire, reviennent les instruments du travail et les sources de la production. Que l'homme n'ait rien à attendre ou à exiger des femmes, en telle matière, que la femme, de son côté, ne soit jamais condamnée à travailler pour vivre, et le choix conjugal, singulièrement élargi et purifié, présidera à des unions vraiment morales, et couronnées de réel bonheur.

VI. — La femme répondra-t-elle aux espérances que fonde sur elle le Positivisme? acceptera-t-elle volontiers la mission qui lui est attribuée? C'est une opinion assez répandue que la femme est naturellement indifférente ou hostile aux nouveautés de la pensée, et foncièrement attachée aux croyances du passé. Il est indéniable que telle a été son attitude, depuis la fin du Moyen Age. Mais cette persistante réserve ne doit pas nous inquiéter. Si les femmes ont jalousement conservé des idées et croyances pourtant périmées, c'est qu'elles avaient le sentiment de l'impuissance « organique » d'un esprit qui persistait inconsidérément dans son office critique et révolutionnaire. Aux divagations métaphysiques le sexe affectif préfère naturellement le régime catholique, le seul qui érigea directement en principe la prépondérance de la morale sur la politique [1]. Qu'importe aux femmes, par exemple, l'illusoire conquête des droits politiques « pour lesquels aucune utopie ne leur inspirera jamais un véritable attrait [2] » ? Elles sentent bien qu'il faut chercher ailleurs les véritables conditions d'un plus grand bonheur humain. Leurs vœux spontanés seconderont toujours les efforts de ceux qui veulent

1. Le plus beau triomphe de la sagesse catholique est, suivant Comte, d'avoir établi un pouvoir spirituel indépendant du pouvoir temporel et ayant sur lui une décisive influence.

2. Dans la campagne des « Suffragettes » Comte verrait sans doute l'expression d'un besoin, chez les femmes, de moraliser, par une intervention directe, dont il nierait d'ailleurs l'efficacité, l'activité publique des hommes.

« transformer enfin les débats politiques en transactions sociales, en faisant dignement prévaloir les devoirs sur les droits ». Ce qui les effraye aujourd'hui et leur fait regretter leur douce influence passée, c'est le grossier égoïsme qui s'épanouit dans notre société et « qui n'est plus modifié par l'enthousiasme révolutionnaire ». Qu'un nouveau régime leur soit maintenant révélé qui donne pleine satisfaction à leurs exigences morales, et les femmes cesseront de se rattacher vainement à un passé où elles ne verront plus qu' « une sorte d'indice historique de la participation supérieure que leur réserve nécessairement le véritable avenir social ». « Comment votre sexe ne finirait-il point par préférer une doctrine qui fera nécessairement prévaloir l'adoration des femmes [1] ? » Tandis que « l'admirable chevalerie du Moyen Age », comprimée sous les croyances théologiques, n'a jamais pu élever qu'au second rang le culte de la femme, le positivisme l'élève au premier rang. Les femmes ne pourront pas être frappées de l'évidente supériorité affective du positivisme sur le catholicisme. « Le principe affectif du positivisme est en effet nécessairement social, tandis que celui du catholicisme ne put être qu'essentiellement personnel. » L'amour de Dieu était, au fond, tellement égoïste, que sa prépondérance exigeait, comme type de la perfection, le sacrifice complet de toute autre affection, et choquait par là les meilleurs penchants du cœur féminin. Le catholicisme plaçait la perfection morale dans la *pureté*, à laquelle il sacrifiait la *tendresse*; il a toujours traité le mariage « comme une concession exigée par notre vicieuse nature [2] ». Le positivisme subordonne l'une à l'autre ces deux qualités fondamentales du cœur féminin, mais en plaçant la tendresse au-dessus de la pureté « comme se rapportant mieux au vrai but général du perfectionnement humain : la prépondérance de la sociabilité sur la personnalité [3] ». Ainsi, loin d'être vraiment intéressées à la perpétuité du régime ancien, les femmes ne manqueront pas de lui préférer le régime nouveau, dès qu'elles connaîtront suffisam-

---

1. Cf. Lettre philosophique à Madame de Vaux, *Polit. posit.*, I, XXXVIII-XXXIX.

2. Cf. *Polit. posit.*, III, 452; I, 257.

3. *Polit. posit.*, I, 227. « Toute femme sans tendresse constitue une monstruosité sociale, encore plus que tout homme sans courage. »

ment le Positivisme[1] et pourront en apprécier la supériorité affective sur le Catholicisme[2]. Comte enregistre avec joie les « sympathies décisives » qu'excite déjà la théorie positiviste de la Femme. Il cite[3] la lettre d'une dame anglaise « dont les vertus domestiques sont aussi connues à Londres que les talents littéraires »; elle lui écrit : « J'ai été enchaînée par quelques pages sur mon sexe. Sur ce sujet *il n'y a que vous*. Les autres ou donnent à la femme une position subalterne, subordonnée aux besoins matériels de l'homme, ou lui en assignent une en dehors de sa nature et de ses instincts. Vous seul, Monsieur, vous savez combiner sa dignité morale et intellectuelle comme compagne, avec sa nature physiquement et moralement dépendante. Enfin vous concevez le *lien conjugal*, qui renferme soumission et ascendant, pureté et tendresse. »

VII. — Chargées comme épouses et comme mères de l'éducation morale de l'Humanité, les femmes ne peuvent comprendre et remplir dignement cette essentielle mission sans une préalable culture intellectuelle qu'Auguste Comte veut aussi complète que possible. Si la raison ne peut se passer de l'ascendant du cœur, le cœur a besoin d'être éclairé par la raison. En écartant toutes les rêveries théologiques et les divagations métaphysiques, en rendant manifeste l'inévitable prédominance, dans toutes les démarches mentales, du point de vue social et humain, la discipline positive donne à l'action du cœur féminin une orientation plus sûre et une efficacité plus parfaite. D'ailleurs, si la femme est « mieux synthétique que l'homme en tant que plus sympathique », elle est pourtant « moins systématique, soit d'après sa constitution mentale, soit surtout en vertu de ses préoccupations affectives, toujours dirigées vers la réalisation immédiate et spé-

1. Qu'elles confondent communément avec son préambule purement scientifique.

2. Il faut remarquer d'ailleurs qu'au Moyen Age, « cette suave création de la Vierge, seul résultat vraiment poétique du catholicisme, » la Vierge avec son « influence directement impuissante et purement médiatrice, » personnification du pouvoir d'Amour, « dame commune des cœurs inoccupés », prépare la conception finale de l'Humanité. (*Polit. posit.*, II, 122; III, 486.)

3. *Polit. posit.*, Préface, 21.

ciale [1] ». Elle se trouve ainsi naturellement exposée à des déviations de sentiment qui pourraient avoir les plus funestes effets si son influence affective augmentait sans que son éducation fût d'abord suffisamment améliorée. Seule l'éducation encyclopédique peut corriger une telle imperfection pour qu'elle n'altère pas l'efficacité sociale de l'action féminine, dans le régime positif. Enfin la femme, quoique sagement restreinte à la vie privée, ne doit pas rester dans l'ignorance des affaires publiques; il est indispensable qu'elle en ait une conception assez précise pour pouvoir diriger mieux son ascendant sentimental sur le sexe actif, en vue d'un plus grand bonheur collectif. Il va de soi que la culture intellectuelle des femmes sera dégagée de toute spécialité. Il ne s'agit en effet que de développer et d'éclairer en elles l'instinct social, et le sens de leur véritable destination. Mais, cette réserve faite, on ne saurait refuser aux femmes aucune part de la culture intellectuelle générale qu'on donnera aux hommes; « il n'y a de vraiment particulière aux hommes que l'éducation professionnelle [2] ». Pourtant Comte ne pense pas que les leçons publiques données aux deux sexes doivent être simultanées. Un tel mélange serait, dit-il, également funeste aux deux sexes. Plus tard, ils se joindront librement, au temple, au club, et au salon [3]; mais, à l'école, « ces contacts prématurés empêcheraient chacun d'eux de développer son propre caractère, outre l'évidente perturbation qu'en éprouveraient leurs études. Jusqu'à ce que, de part et d'autre, les sentiments soient assez formés, il importe beaucoup que leurs relations restent partielles et circonscrites, sous la constante surveillance des mères [4] ». Il ne sera d'ailleurs pas nécessaire d'instituer pour les femmes des professeurs spéciaux; pour que l'instruction fondamentale soit vraiment la même chez les deux sexes, il faut au contraire que les professeurs soient communs.

VIII. — La réalisation de sa naturelle destination privée et sociale apportera au sexe affectif d'inestimables satisfactions. En

---

1. *Polit. posit.*, IV, 70.
2 et 4. *Polit. posit.*, I, 251.
3. Réunions positivistes auxquelles président les philosophes (au temple), les prolétaires (au club) et les femmes (au salon).

dépit des préjugés grossiers ou des sophismes subversifs, « les femmes n'ont toutes, au fond, qu'une même mission, celle d'aimer »; et cette même mission est précisément la seule qui admette un nombre illimité d'organes, et, loin de redouter la concurrence, s'étende par le concours. « Chargées d'entretenir la source affective de l'unité humaine, les femmes sont donc aussi heureuses qu'elles puissent l'être, quand elles sentent dignement leur vraie vocation, et qu'elles peuvent la suivre librement. Leur office social a cela d'admirable qu'il les invite à développer leur instinct naturel, et leur prescrit les émotions que chacun préfère à toutes les autres [1]. » Outre cette récompense naturelle d'un précieux office désormais pleinement exercé — grâce aux améliorations matérielles, mentales et morales réalisées par le positivisme dans l'existence féminine — les femmes obtiendront, de la part du sexe actif, le juste tribut de reconnaissance que leur vaudra, de plus en plus, leur salutaire ascendant moral. Le Positivisme instituera définitivement le culte de la Femme, déjà préparé par l'admirable et trop méconnue chevalerie du Moyen Age. « Chacun de nous apprendra dès l'enfance à voir, dans le sexe affectif, la principale source du bonheur et du perfectionnement humains tant publics que privés [2]. » Cette familière conviction déterminera « une tendre vénération active envers un sexe auquel sa position sociale interdit toute concurrence intéressée... Chaque femme deviendra pour chaque homme la meilleure personnification de l'Humanité... Nées pour aimer et être aimées, affranchies de toute responsabilité pratique, librement retirées au sanctuaire domestique, nos occidentales positivistes y recevront le pur hommage habituel d'une gratitude pleinement sentie... Des êtres nés pour l'action, et qui se sentiront les chefs du monde connu, feront consister leur principale félicité à subir dignement l'heureux ascendant moral des êtres voués à l'affection. *En un mot, le genou de l'homme ne fléchira plus que devant la Femme* [3]. »

CHARLES JACQUARD.

---

1. *Polit. posit.*, I, 254.

2 et 3. *Polit. posit.*, I, 259. Le culte de la Femme, d'abord tout spontané, doit être systématisé, suivant Comte, comme un nouveau moyen de bonheur et de perfectionnement. Il y aura un culte privé et un culte public de la Femme. Cf. *Polit. posit.*, I, 260 et suiv., et IV, chap. 2.

Chez les Collégiennes russes[1].

Mesdames, Monsieur le Recteur, Mesdemoiselles,

Je ne me présente pas devant vous le cœur léger; lorsque l'Université de Lille me délégua aux fêtes de Moscou et que j'allai prendre congé de M. le Recteur, M. le Recteur, qui vous aime beaucoup, mesdemoiselles, et qui vous le prouve tous les jours, me parla plus encore de vous que de Nicolas Gogol; et, dans son désir d'améliorer sans cesse votre éducation, il me pria de voir comment on élevait vos jeunes sœurs russes, et de lui rapporter quelques impressions dont il pût vous faire profiter. Je m'en fus, très fier de ma double mission, je roulai des jours et des nuits en chemin de fer, je visitai des bibliothèques et des académies, des ministères, des instituts et des gymnases, j'assistai à des *Te Deum* dans des cathédrales, à des défilés et à des cantates devant des statues, je subis d'interminables discours dont je me vengeai en en prononçant un moi-même, je m'assis à des tables de banquets où Russes et Français, électrisés par la *Marseillaise*, choquaient leurs coupes de champagne en s'embrassant et en criant « Vive la France ! » mais toute cette agitation et toutes ces fanfares n'étouffaient pas la voix inquiète de ma conscience. Les paroles de M. le Recteur me sonnaient aux oreilles : « Surtout, rapportez-moi des documents pour nos jeunes filles ». Hé, mon Dieu! qu'allais-je rapporter? quelques notations extérieures, quelques esquisses d'enseignements spéciaux, six ou sept dessins d'écolières, un cahier de coupe, des patrons, des échantillons de travaux manuels... Ce qui me tour-

1. Causerie donnée le 17 juin 1909 aux grandes élèves des écoles de Lille, par M. André Lirondelle, professeur de littérature russe à la Faculté des lettres, délégué de l'Université de Lille aux fêtes de Gogol à Moscou.

mentait surtout, c'était mon incompétence. Comment juger? comment apprécier? comment même comparer? car je confesse que je connais mal ce qui se fait chez vous, mesdemoiselles : il est probable, il est certain que vous faites beaucoup mieux que là-bas, dans ce pays moins avancé que le nôtre, mais dont les efforts méritent notre sympathie.

Tant pis! suivez-moi quand même dans une visite d'institut, et si vous n'y trouvez rien de nouveau pour vous, si vous êtes déçues dans votre espoir d'exotisme sensationnel, si vous constatez que vous dessinez mieux, que vous cousez aussi bien, que vous êtes plus fortes en gymnastique, ne faites pas votre petite moue dédaigneuse, mais tournez-vous vers vos maîtresses, vers vos directrices, vers l'Université de France, dont la volonté est de faire de vous des femmes armées pour la vie, et dites-leur merci! ce sera déjà un résultat.

*
* *

J'ai vu à Saint-Pétersbourg et à Moscou un institut et des gymnases; les gymnases correspondent à vos collèges ou lycées : ils sont ou privés, sous le contrôle de l'État qui les inspecte et confère aux diplômes de sortie de la plupart d'entre eux les mêmes prérogatives qu'aux diplômes des gymnases officiels, ou officiels, c'est-à-dire du ressort des Établissements de l'Impératrice Marie. L'Impératrice Marie, contemporaine de Napoléon Ier, s'était occupée très activement de l'éducation des jeunes filles, avait fondé un grand nombre d'institutions et légué plus de 10 millions de francs pour leur développement.

Les gymnases officiels n'ont généralement que des externes et des demi-pensionnaires; les instituts sont des internats : c'est une première différence; la seconde différence, c'est que les gymnases admettent des jeunes filles de toutes classes et de toutes conditions, au lieu que l'admission dans les instituts dépend de mille conditions et circonstances. Chaque institut a un recrutement particulier; ici ce sont des demi-orphelines, là des filles d'officiers tués à l'ennemi. Beaucoup d'élèves sont boursières; le rang des parents, la noblesse entrent en ligne de compte; dans certains cas l'admission est prononcée après vote

du Conseil, comme au club. Les gymnases étant des externats s'occupent surtout de l'instruction, les instituts étant des internats très fermés s'occupent davantage de l'éducation, du maintien et des arts d'agrément. La première fondatrice des instituts, la grande Catherine, rêvait de soustraire entièrement les élèves à l'influence de leur famille et de les modeler comme une cire sur son idéal. Cet idéal, à en croire le romancier Gogol, se traduisait par un triple programme : 1° langue française (pour le bonheur de la vie de famille); 2° piano (pour le plaisir du mari); 3° tricot et broderie de bourses et surprises. Selon les établissements la « méthode » variait : 1° piano, 2° français, 3° surprises, ou 1° surprises, 2° piano, 3° français. Tout cela a changé depuis, mais l'empreinte demeure. Aussi quand vous rencontrez une jeune fille russe dans la vie, vous pouvez presque à coup sûr deviner où elle a été élevée; si elle a les gestes brefs, les mouvements libres, si elle tourne sur sa chaise, elle vient du gymnase; si elle a un maintien plus étudié, un sourire savant, un port de tête conscient de sa grâce, elle sort de l'institut. L'institut que j'ai visité à Saint-Pétersbourg s'appelle l'institut Xénie; il a été fondé par oukase de juillet 1894 en commémoration du mariage de la Grande-Duchesse, sœur du tsar Nicolas II; et comme il convient au filleul d'une telle marraine, il fut installé princièrement, grand-ducalement, devrais-je dire, puisque ce fut dans les locaux mêmes du palais d'un grand-duc.

*
* *

L'impression éprouvée quand on pénètre dans cet établissement est inoubliable. Notre voiture franchit la grille du jardin de façade et vient se ranger devant le péristyle. Des suisses aux longs manteaux écarlate et or armoriés aux aigles impériales se précipitent, nous font de profondes salutations, et nous ôtent nos pardessus. Devant nous un immense vestibule d'une hauteur, d'une largeur et d'une profondeur admirables, aux colonnades élégantes; au centre un majestueux escalier de marbre conduit au premier étage dont les corridors latéraux forment galeries. On nous introduit dans le salon de la Directrice, salon princier, plein de belles plantes, de jolis meubles et vitrines de style, et

de bibelots charmants. La Directrice, princesse d'un vieux nom russe, trop souffrante pour nous accompagner par tout l'établissement, nous confie à l'Inspectrice — chaque institut ou gymnase russe a son « inspectrice » permanente qui veille surtout à l'ordre intérieur — et nous donne rendez-vous pour une tasse de thé à la fin de la visite. L'Inspectrice et le « tuteur honoraire », haut fonctionnaire de la cour qui a le contrôle ou plutôt la « protection » de plusieurs instituts, nous guident parmi le dédale des corridors et des salles, et de suite, me rappelant les instructions de M. le Recteur, je demande à me rendre compte de l'enseignement de la cuisine! Le tuteur honoraire paraît un peu surpris de mes goûts prosaïques, mais en homme du monde il se ressaisit rapidement et me conduit dans une cuisine claire, aux faïences miroitantes, une cuisine spéciale réservée aux élèves et qui n'a rien de commun avec la cuisine générale de l'établissement. Devant des fourneaux chargés de cuivres rutilants s'empressent huit à dix jeunes filles de quinze à dix-sept ans. Elles s'arrêtent rougissantes et nous font une gracieuse révérence. La révérence, c'est la règle de l'Institut, et cela vous a un petit parfum archaïque qu'on hume volontiers. D'ailleurs, il n'y a pas que cela que je hume dans la cuisine. Ma parole, cela sent fameusement bon! Qu'est-ce qui peut bien mijoter sous les couvercles? Voici la réponse sur une ardoise pendue au mur.

MENU

Soupe purée de tomates avec gruau de sarrasin.
Poitrine de veau au riz.
Rouleaux aux confitures de framboise.

Ce sont les framboises qui sentaient si bon! Nous parlons un peu aux petites cuisinières; la cuisine pratique se fait par groupes de dix, jamais plus; chaque exercice dure trois heures; le groupe doit préparer un repas complet pour la classe, et par conséquent — sanction redoutable — manger sa propre cuisine. Il y a de plus des leçons théoriques qui s'adressent à des groupements plus nombreux. Ces demoiselles sont contentes de nous; en récompense elles nous promettent pour le thé des gâteaux délicieux et des friandises alléchantes, que je les soupçonne fort de fabriquer en contrebande... Sur cette perspective réconfortante

nous quittons la cuisine pour l'arrière-cuisine, où nous admirons une superbe glacière, mais dont le plus bel ornement est une nature morte suspendue au mur et qui n'a rien de l'Art pour l'Art : c'est un bœuf de grandeur naturelle, et dont la tranche présente un appétissant choix de morceaux catalogués et numérotés pour les futures ménagères ; de loin cela ressemble à une carte géographique ; c'est sur cette carte que les jeunes cordons-bleus s'entraînent à différencier le filet du faux-filet et l'entrecôte de la culotte... Le tuteur honoraire sollicite mon attention pour le cabinet de chimie, je lui réponds en demandant où on apprend aux élèves à confectionner des chapeaux ; il me regarde avec une inquiétude un peu triste, voisine de la pitié, hausse les épaules, pousse un soupir, et me fait passer devant lui. Bientôt un ascenseur nous transporte dans un immense salon blanc aux boiseries de style XVIIIe siècle, à la magnifique cheminée de marbre sculpté, et où sur des tables disposées en comptoirs sont exposés des travaux féminins de toute espèce, dont les jeunes filles nous font les honneurs. Ici, sur des formes, ce sont des chapeaux aux rubans feuille morte, aux voiles de gaze vert d'eau, avec de pauvres oiseaux blancs dont les ailes étendues, jadis conquérantes de l'espace, demeurent immobiles et rigides, victimes de la cruelle coquetterie féminine. Ces demoiselles les caressent gentiment comme pour les consoler, et je passe, je passe aux vêtements, aux blouses ornées, aux coussins brodés, aux étoffes enrichies de fil d'argent à la mode russe, aux fleurs artificielles, œillets, campanules, narcisses, roses, dont la vérité m'arrache un cri d'admiration ; admiration désintéressée, croyez-le bien, mais qui me valut le don d'un magnifique œillet rouge que j'ai jalousement gardé.

*
* *

A des cloisons latérales disposées en paravents parallèles sont suspendus des dessins. Ces dessins sont bien, à tel point que j'ai reconnu de suite le portrait au fusain du suisse qui m'avait enlevé mes caoutchoucs. Je suis d'autant plus surpris et content que ce que j'avais vu dans un gymnase de filles à Saint-Pétersbourg n'était pas brillant. Là-bas le dessin m'avait paru fort arriéré ; une très grande place, une trop grande place à mon

avis, était donnée au travail d'imagination : les élèves illustrent un conte de leur choix, et à leur fantaisie. Cela était amusant, naïf surtout dans les petites classes, mais ce n'était pas de l'Art. J'ai rapporté quelques spécimens de ces touchantes ébauches où l'imagination des enfants s'est attachée à reproduire le jeu des grâces, la légende du gros navet et de la famille émerveillée et impuissante à l'arracher, le conte du pêcheur qui sauve la vie au poisson doré... Vous pourrez regarder tout cela, tout à l'heure, mesdemoiselles, mais d'avance je vous supplie d'être indulgentes et généreuses. Si vous les examinez au point de vue technique vous trouverez ces dessins gauches, mal faits, pauvrement coloriés; si vous les regardez avec sympathie vous y découvrirez un certain charme; ce charme est fait du sentiment sincère qui animait l' « artiste »; l'enfant a fouillé jusqu'au fond de ses souvenirs pour composer ce paysage si caractéristique, cette rivière serpentant entre deux rives inégales, ces églises blanches aux coupoles bleues et dorées se détachant sur la verdure sombre, cette lune émergeant d'un ciel d'azur trop éclatant. Vous sentirez dans le feuillage clair qui papillote auprès de l'humble chaumière blanche la légèreté aérienne de la jeunesse printanière; qui connaît et comprend la Russie sera plus touché de ce petit barbouillage que d'une impeccable académie; il y retrouvera l'horizon paisible des calmes eaux russes, la solitude de l'homme perdu dans l'immensité, le chant consolateur de la nature éternellement jeune, éternellement douce... Oui, ces essais puérils m'ont ému, parce que je sens que la fillette qui les a faits y a mis toute son âme candide, toute sa faculté ingénue de sentir et de se rappeler, et là aussi je trouve un enseignement pour vous, mesdemoiselles : vous avez la chance d'être dirigées par des professeurs éminents et des méthodes rigoureuses; cela est bien, cela n'est pas assez; quand vous dessinez, ne croyez pas avoir tout fait lorsque vous avez exactement mesuré et rendu les proportions du modèle; que votre main ne soit pas seulement guidée par votre œil et votre raisonnement, qu'elle le soit aussi par votre âme et par votre cœur.

Les dessins de l'institut Xénie, eux, feraient honneur au lycée Fénelon et à l'école Jean-Macé, particulièrement les dessins d'art décoratif, de peinture sur porcelaine, sur émail; les élèves

sont aussi dressées à créer des modèles pour pièces de bijouterie et orfèvrerie, colliers, pendentifs, bracelets. Ces diverses occupations n'ont lieu que dans la section supérieure : après le cours normal de sept ans et l'examen final, les élèves peuvent passer encore trois ans aux cours supérieurs techniques et se consacrer à une spécialité de leur choix, commerce, dessin, travaux manuels. La section commerciale, très prospère, comporte principalement l'étude de trois langues vivantes étrangères obligatoires, allemand, français, anglais, la tenue des livres, la correspondance commerciale, la sténographie et la dactylographie. Elle a un local spécial meublé de machines à écrire dont le cliquetis s'exaspère sous les doigts agiles. Quel contraste dans cette Russie immense et indolente, où l'espace et le temps participent de l'infini, que le claquement sec et précipité de ces froids claviers métalliques créés pour les Amériques affairées, les Angleterres pratiques, les Allemagnes à l'impérialisme impatient et dominateur! Et comme ces instruments d'acier s'harmonisent mal avec les petits doigts tendres, plus faits pour le fuseau de lin qu'on enroule en chantant quelque mélodie lente et plaintive, tandis que les yeux gros bleu couleur de ciel suivent le vol lourd des corbeaux par-dessus les bouleaux pâles!

*
* *

Et ce sont ces âmes éprises de liberté qu'on assujettit au dur travail des mathématiques! En aucun pays autant qu'en Russie l'enseignement des filles ne fait une part aussi large aux mathématiques : l'arithmétique, la géométrie, l'algèbre, la planimétrie et la stéréométrie y sont très poussées... Dire que ces demoiselles s'y adonnent avec passion serait exagérer, du moins si j'en juge par quelques aveux recueillis, des aveux de bonnes élèves. Sans doute l'importance donnée par les programmes aux sciences abstraites vient-elle d'une considération supérieure. J'y crois voir le désir de discipliner ces esprits indépendants, de concentrer ces forces toujours disposées à se disperser, de les forcer à la réflexion méthodique et à la froide analyse, d'asseoir la souveraineté de la raison sur la poussée des instincts; et peut-être est-ce à cette culture intensive que la femme russe doit ce carac-

tère trempé, cette faculté d'initiative et cette ténacité qui la rend souvent supérieure à l'homme. Je dis souvent, non pas toujours. Gardons-nous des généralisations imprudentes. Le triomphe de la raison pure sur la raison impure n'est parfois que passager. Un proverbe russe dit : « Nourrissez de votre mieux un loup, il aura toujours les yeux tournés vers la forêt ». Et tenez ! dans cette visite à l'Institut, mon guide, très fier de ses mathématiciennes, me propose d'aller visiter un groupe qui se préparait à l'examen de sortie. (Les examens s'échelonnent sur un mois, de façon que les élèves puissent revoir sans hâte chaque matière, l'une après l'autre.) Nous entrons dans une salle claire, aux élégantes tables d'érable poli, cinq ou six jeunes filles de dix-sept ans conversent avec animation auprès d'un tableau noir, et des chiffres, des chiffres sur ce tableau ! Le tuteur honoraire d'un geste d'orgueil étend le bras : « On travaille ici ! — Oh ! Excellence ! interrompit une « mathématicienne » en riant : ça n'est pas un problème, nous comptons les jours qui restent jusqu'aux vacances. » Eh bien ! croiriez-vous que cela me fit plaisir ? Donc ces jeunes filles n'étaient pas encore transformées en machine à compter ; donc elles avaient des cœurs de chair et des ailes à ce cœur, et quelque nid aimé où ces ailes les portaient... Mais quelle peut bien être leur étude favorite ? Serait-ce l'enseignement ménager ? C'est peu probable, elles sont trop idéalistes, trop éprises de rêves, trop chasseresses de chimères pour se plaire à cette étude qui les ramène aux réalités de la vie. Les dirigeants de l'enseignement voudraient les ramener à ces réalités ; ils ont organisé un enseignement spécial très détaillé, une sorte de préparation à la lourde charge de maîtresse de maison. En voulez-vous savoir les points principaux ? Vous pourrez ainsi comparer avec l'enseignement ménager qui vous est donné.

1. Les devoirs de la maîtresse de maison. Choix des domestiques. Le beurre, ses qualités. Comment l'acheter et le conserver. Ses prix.
2. Choix d'une maison. Comment reconnaître si elle est humide. Les inconvénients, moyens de combattre l'humidité. Les tapisseries, leur couleur. Comment reconnaître les couleurs vénéneuses.

3. La propreté de l'habitation. Nécessité de se débarrasser des miettes, reliefs, poussières, toiles d'araignées. Maux causés par les parasites. Comment détruire les rats, souris, cafards, mouches et araignées.
4. La cuisine. Son installation. Les ustensiles, nécessité de l'étamage. Choix des ustensiles de cuivre. Précautions à prendre lors de l'achat d'ustensiles étamés. Nettoyage.
5. Les ustensiles de fonte, simple et émaillée. Achat et entretien. Les ustensiles de fer. Comment les préserver de la rouille. Nettoyage des poêles, des gaufriers, comment préparer les poêles pour que rien n'y brûle.
6. Lavage et entretien des planches, tables, tabourets, escabeaux, planches, seaux et cuves de cuisine.
7. La chambre à coucher. Choix. Mobilier. Aération. Comment faire son lit pour la nuit et le préparer pour le jour.
8. Lits de bois et lits métalliques; entretien : literie, paille, foin, matelas. Coussins de duvet et de plumes. Entretien en cas de maladie. Désinfection.
9. Les parasites du lit : puce et punaise. Moyens préventifs et moyens de destruction. Nécessité de lavages périodiques des plumes, duvet et crin.
10. Salle à manger. Importance et entretien. Mobilier, vaisselle, verre, argent. Manière de servir à table et de dresser le couvert.
11. Eclairage. Différents procédés.
12. Entretien des lampes à pétrole, quotidien et périodique. Gaz d'éclairage, acétylène. Electricité. Réglage des lampes.
13. Chauffage central et particulier. Les poêles, les combustibles, le bois. Achat et conservation.
14. Le costume au point de vue de la santé. Choix et examen des étoffes, laine, soie.
15. Conservation pendant l'été des vêtements d'hiver en général. Moyen de prévenir la teigne. Comment détacher les tissus de soie, de laine et de futaine. Nettoyage des gants. Lavages des vêtements de laine.
16. Le linge. Différence entre le coton et le lin. Raccommodage et ravaudage. Blanchissage. Repassage. Savon, soude, cendre et gros bleu.
17. La farine. Achat : couleur, odeur, goût et sensation au toucher. La pâte. Matières mélangées à la farine; comment y découvrir l'amidon, la craie, la chaux. Conservation.
18. La farine de seigle. Le pain. Le bon et le mauvais pain. Qu'ajouter à la mauvaise farine pour en faire du bon pain? L'alun. Le vitriol bleu.
19. Le lait. Ses falsifications. La crème. Comment la recueillir et la conserver. La crème aigre et le fromage blanc.
20. Les œufs. Comment reconnaître les œufs frais, les conserver.

Œufs conservés dans la chaux. Importance des œufs dans la cuisine. Cuisson des œufs.

21. Le poisson. A quoi on reconnaît sa bonne qualité. Signes auxquels on distingue le poisson assommé et le poisson mort. Comment cuire grands et petits poissons.

22. Les volailles. Volaille domestique bonne et gâtée. Moyen de reconnaître le gibier étranglé. Comment le cuire?

J'avoue que ce programme me ravit, non que mon idéal de la femme soit une ménagère dont le but de la vie est de faire la chasse aux cafards et de dépister le poisson trop mûr, mais parce que nous estimons que la femme complète doit réunir en elle la science des livres et la science de la Vie. Les jeunes filles russes estiment surtout la science des livres; de là leur dédain pour la couture; sauf dans les petites classes où on adore apprendre à habiller sa poupée, les collégiennes russes ne vont à la couture qu'en rechignant; cela leur paraît une perte de temps; tant de choses plus intéressantes les attirent dans leur coupe de savoir! La couture et la coupe sont cependant régulièrement enseignées : les leçons durent toujours deux heures. Le but est d'apprendre aux élèves à savoir couper, tailler et coudre le linge de corps, vêtements simples et layette : les patrons, au lieu d'être simplement schématiques, reproduisent souvent tous les détails de l'objet à confectionner, plis, fronces, écailles, broderies... on m'a expliqué en détail cette méthode, j'ai écouté avec conscience, sans trop comprendre, mais en prenant des notes quand même; j'ai relu mes notes, et je n'ai pas compris davantage. Vous ne m'en voudrez pas si je ne vous refais pas la démonstration; vraiment ce n'est pas l'affaire d'un homme. Mais comme M. le Recteur m'avait absolument enjoint de le documenter, je n'ai écouté que ma consigne, et j'ai fait, avec le gracieux consentement de ces demoiselles, une ample moisson des travaux de vos jeunes alliées... Voici : il y a de tout, reprises, dessous de lampe, jupons, cache-corset, brassière, robe et même un petit bonnet charmant... Malheureusement les personnes compétentes à qui j'ai montré mon trousseau m'ont dit que cela n'avait rien de russe, qu'on faisait la même chose ici, et tout aussi bien... D'autres personnes non moins compétentes m'ont dit qu'il y avait des différences... Vous jugerez, mesdemoiselles...

Moi, je me récuse entièrement, et de tous ces chiffons je ne retiens qu'un enseignement. La formule en est due à notre cher doyen, M. Lefèvre. Quand je lui montrai le mignon bonnet et le petit vêtement d'enfant, il s'écria : « Si vous saviez comme c'est bien plus gentil quand il y a quelque chose dedans! » N'oubliez pas cette phrase, mesdemoiselles, et quand vous aussi vous coudrez ces jolis riens, ne le faites pas avec condescendance comme vos sœurs russes; faites-le avec plaisir, avec amour, en songeant aux petits corps mignons qui animeront ces voiles.

*
* *

L'enfant! la pensée de l'enfant! C'est à quoi vous avez rêvé toutes petites en jouant à la poupée, c'est à quoi officiellement on vous prie de songer à la veille de quitter le lycée et l'école, en vous préparant à élever vos enfants, à les élever selon la saine hygiène et non selon les traditions et les préjugés de la routine. C'est à quoi l'on songe aussi en Russie, mais timidement et en tâtonnant. Les leçons de puériculture sont encore rares dans les gymnases; à l'institut Xénie elles n'existent même pas, je les ai trouvées organisées dans un gymnase privé de Moscou où elles forment un complément du cours d'hygiène sous le titre d'Hygiène de l'enfance. On y étudie : les soins à donner aux bébés dans l'année qui suit leur naissance, la nourriture lactée naturelle et artificielle, l'emploi des farines et des soupes, les soins de la bouche, l'aménagement et l'entretien de la chambre de l'enfant, le berceau, le lit, les cris de l'enfant, le sommeil, l'emmaillotement, les soins de la peau, les vêtements, la marche, les premières dents, les mouvements, le vaccin. Puis l'on passe à l'âge d'écolier, à son hygiène, à la question des exercices bons et nuisibles, des sports, des jeux, etc.

Mais là encore c'est une branche pédagogique qui ne s'acclimatera que lentement dans la trop idéaliste Russie. Il faut cependant se réjouir que les chefs d'institution se préoccupent de ces questions, et souhaiter que les bonnes volontés répondent à leur initiative. Cette initiative se manifeste encore dans l'aménagement même des écoles. Cet institut Xénie, si vaste, où l'air et la lumière entrent à flots partout, donne l'impression d'un

temple de la jeunesse et de la santé. Il y a pourtant une infirmerie, une infirmerie aux locaux si nombreux et si spacieux qu'on y logerait à l'aise tout le personnel d'un lycée. En dehors des salles d'isolement, des salles d'attente pour les parents, du cabinet du dentiste, si bien outillé que la vue vous en donne la chair de poule, en dehors d'une salle spéciale admirablement aménagée pour la gymnastique médicale, il n'y a pas moins de onze salles, à trois ou quatre lits par salle, affectées aux malades, lits rarement occupés : il n'y avait dans l'infirmerie, le jour de notre visite, que quatre malades dont deux avaient fort bonne mine.

Les dortoirs, aérés de sept heures à midi, et fermés à clef pendant le jour pour ôter aux élèves la tentation d'aller se fourrer sous les draps avant l'heure réglementaire, sont peuplés de petits lits à housse claire au chevet desquels veillent les icônes sacrées. Le linge de corps et les vêtements sont serrés dans des armoires numérotées et installées dans les corridors. Matin et soir les élèves doivent se rincer la bouche à l'eau boriquée, deux fois par mois prendre un grand bain chaud, et obligatoirement se laver les mains avant chaque repas. A trois heures, heure où finissent tous les cours, les élèves boivent un verre de lait.

*
* *

En quittant ces dortoirs blancs bordés de lavabos de marbre et tapissés de robes de chambre roses, notre regard s'arrête à un large miroir suspendu au mur. L'inspectrice fronce les sourcils : « Un miroir. Il faudra que je le fasse enlever; cela encourage à la coquetterie. — Eh! mon Dieu! grommela le tuteur honoraire, laissez le miroir, madame, laissez vos jeunes filles être un peu coquettes : il est bon qu'elles le soient; vous ne voulez tout de même pas en faire des nonnes! » Le miroir resta, mais une pensée me venait : « Quelle influence cette éducation, si large, si somptueuse a-t-elle sur ces jeunes filles de sang noble, mais de bourse maigre? Les plus fortunées d'entre elles ne paient pour la pension complète que 250 roubles (600 fr.). C'est vous dire que l'administration y est de sa poche. Pour ces 250 roubles, et la plupart sont boursières, elles sont

traitées en filleules impériales. Celles qui ont obtenu une certaine moyenne, comme les titulaires de médailles dans les gymnases, sont présentées à l'Impératrice. Et cependant à peine auront-elles quitté le Palais des tsars, accompagnées des saluts obséquieux des laquais à culotte courte et à bas de soie, qu'elles seront précipitées dans une vie de gêne, soit au sein de leurs familles appauvries, soit dans l'étau implacable d'un labeur mercenaire. Ne souffriront-elles pas? et la radieuse vision de leur jeunesse choyée ne se dressera-t-elle pas dans leur mémoire comme une obsession nostalgique? Peut-être pour quelques-unes, les faibles. Non pour la grande masse. Le Russe a une extraordinaire faculté d'adaptation; s'il est Français en France, Allemand en Allemagne, chez lui il sait merveilleusement aujourd'hui sabler le champagne parce qu'il en a, et demain vivre de pain noir et d'eau, si la fortune a changé. Le caractère d'insouciance nationale expose le Russe à des hauts et à des bas invraisemblables et dont nul ne songe à s'étonner ou à s'attrister. Couramment vous rencontrez des gens qui possédaient il y a dix ans des domaines immenses et des écuries renommées, et qui aujourd'hui marchent en veste râpée et traînent des souliers éculés. Une inégalité stupéfiante se trouve dans les familles les plus riches et les plus illustres. Une princesse millionnaire a sa sœur surveillante de classe dans une école : la sœur vient voir sa riche parente; elle est accueillie par tous sans morgue et comme si la fortune l'avait également dotée; mais personne ne pense à la plaindre, et elle-même moins que personne. Profiter largement de la bonne fortune, ne pas gémir dans la mauvaise, telle est la philosophie de la noblesse russe. Et c'est pourquoi le miroir peut rester sans danger dans les dortoirs russes. Et c'est pourquoi les instituts ne gagneraient rien à se faire austères. On s'y amuse ferme. Partout des visages souriants et contents, des fusées de rires, des bourdonnements joyeux. On y fait force gymnastique, on y pianote, on y chante, on y danse.

On y pianote et voici comment : pour éviter le bruit et la confusion qui naîtraient de la réunion dans une même salle de différents pianos, on a construit des cellules, vingt-quatre cellules, en enfilade, toutes séparées les unes des autres par des cloisons étanches, impénétrables aux sons. Dans chacune de ces

cellules un piano à queue; à chacun de ces pianos une jeune fille étudie. Ces 24 pianos joints à ceux des autres salles forment le respectable total d'une quarantaine, et tous peuvent jouer en même temps sans qu'on s'en aperçoive en parcourant l'établissement.

Dans l'ancien manège du grand-duc on a fait une salle de danse et de gymnastique rythmique. Un tapeur s'assied au piano, et au rythme musical les jeunes filles, avant-bras et gorge nus, cambrent les reins, étendent lentement les bras qu'elles abaissent, relèvent et fléchissent gracieusement en marchant d'un pas cadencé. On leur apprend aussi ces pittoresques danses russes aux voltes rapides, à la furie passionnée; il faut voir les talons frapper frénétiquement le sol, les yeux briller, et les longues tresses secouées par les mouvements de tête voler comme des flammes de lance. J'ai le regret de dire que c'est la seule note de couleur exotique trouvée dans cette éducation par ailleurs si occidentale, si cosmopolite, si française.

*
* *

Souvent même on pourrait se croire dans quelque pensionnat d'Écouen ou de Saint-Denis; le français retentit sans cesse à vos oreilles, et le tuteur honoraire me disait non sans fierté : « Que dites-vous de leur français? » Ce que j'en dis, c'est que je voudrais bien que nos petites Françaises parlent aussi bien l'anglais et l'allemand; je n'ose dire le russe, par discrétion! — L'enseignement des langues vivantes est une des gloires des instituts russes; il y est extrêmement poussé : le règlement exige que les élèves apprennent deux langues vivantes, l'allemand et le français, et que chaque jour, toute la journée, une de ces deux langues soit parlée alternativement; tous les commandements, toutes les communications, toutes les conversations entre élèves et avec leurs maîtresses se font en langue étrangère; un jour allemand, un jour français, sauf au cours de russe. En outre l'enseignement est parfaitement donné; le cadre des professeurs est généralement étranger. Naturellement ces étrangers passent des examens (grammaire, histoire, littérature) témoignant non seulement qu'ils sont aptes à enseigner le français, mais qu'ils

savent aussi le russe, en cas de malentendus. Je dis en cas de malentendus, parce que la méthode employée pour l'enseignement est exclusivement la méthode directe. Depuis les classes élémentaires, tout le cours se fait en langue étrangère, grammaire, conversation, littérature. On ne traduit pas, ou seulement en cas d'urgente nécessité; on lit, on commente, on parle, on écrit sous la dictée, on rédige en langue étrangère; et l'entraînement est tel que toutes ces jeunes filles parlent le français avec une étonnante facilité d'élocution. A l'Institut j'ai surtout vu des résultats. J'ai assisté à un examen écrit; voici en quoi il consistait. Les jeunes filles, en robe verte et en tablier blanc à bavette (la couleur de la robe varie selon les classes) étaient assises chacune à une petite table, sur quatre rangées. Le maître, un livre à la main, leur lisait à haute voix une longue histoire, une légende émouvante agrémentée d'incidents compliqués. La lecture finie, le maître ferme le livre et les élèves doivent raconter par écrit le récit qui vient d'être lu. J'avoue que je n'aurais pas voulu être à leur place, et que j'aurais été fort embarrassé de reproduire tous les détails du conte merveilleux et notamment ce qu'il advint d'un certain petit Raoul : il est vrai que pendant la lecture j'étais un peu distrait, je feuilletais des cahiers de dictées que l'inspectrice m'avait glissés. Mon Dieu ! il faut le dire, il y avait des fautes d'orthographe dans ce cahier : « je voix, retrenché, dinner... » Ceci n'est pas une grosse pierre dans leur jardin : c'est un fait général, je connais une centaine de Russes qui parlent et écrivent le français avec une extraordinaire correction; je n'en connais pas un qui n'émaille ses lettres de fautes d'orthographe : ce n'est pas un « don naturel ». Il y avait aussi dans un cahier cette combinaison graphique singulière : « trop de généroses et de soldats ». Ceci c'est le funeste effet des liaisons dangereuses en Russie. Les liaisons ! obsession russe ! un Russe fait ses liaisons, par devoir, parce que dès l'enfance, aussitôt qu'il disait : « Cet enfan(t) a une den(t) en trop » sa maîtresse le reprenait aigrement « Et les liaisons ? ». « Cet enfan*t* a une den*t* en trop », ces liaisons, affectées, soulignées, deviennent insupportables. Mais le remède ? Dites-leur comme je l'ai fait : « On ne fait plus tant de liaisons en France; cela passe pour pédantesque » et aussitôt ils vous remercient en disant : « Ah ! comme vouête un charman homme ».

*
* *

Après vous avoir parlé du français dans les écoles de Pétersbourg, je voudrais vous faire franchir sept cents kilomètres et vous transporter dans une classe de français d'un gymnase de filles de Moscou. Une trentaine de jeunes filles sont là en robe brune et tablier noir, et prennent part à une causerie littéraire; elles ont lu le *Cid*, les *Horaces*, et tour à tour racontent le sujet, puis, provoquées par leur maîtresse, discutent en français les idées et les situations : « Approuvez-vous le jeune Horace tuant sa sœur? » Et les élèves parlent, s'échauffent, donnant franchement leur avis, sans se soucier des clichés. Là aussi je feuillette des cahiers de composition française. Il y a des sujets pour tous les goûts.

« Voltaire personnification du caractère français. Parallèle entre le chameau et le cheval. Le siège de Troie. Parallèle entre le XVIIe siècle et le XVIIIe. Le Kremlin au clair de lune. Lettre de condoléances à une vieille femme qui a perdu son chien... Mais un sujet m'attire : La route! La route? Qu'est-ce que cela? et je lis au hasard une composition : « La route! Quelles sensations évoque ce mot magique! Oh! l'automne aux arbres dorés; la voiture avance dans la paix du soir! à son bercement, dans la tiède chaleur des couvertures de voyage dans lesquelles on s'enveloppe, on s'assoupit légèrement; comme à travers un rêve, on entend le tintement de la clochette, la chanson du cocher, le reniflement des chevaux... » Je continue de lire et j'oublie la classe et les Curiaces, et Chimène et Rodrigue, je revois ce paysage si profondément senti et peint par une enfant de seize ans, une enfant pâle aux grands yeux clairs un peu effrayés, ce paysage si connu de moi, ces sensations de route, dans la large plaine, et une fois de plus je comprends que ni la planimétrie, ni la stéréométrie, ni la grammaire française ne tueraient cette âme slave, poétique et douce, sentimentale et ardente, puisqu'elle est capable, malgré les entraves de notre orthographe et de nos participes, d'exprimer en notre langue de pareilles sensations... Et, puisque cette causerie n'a rien de formel, rien qui la retienne dans un cadre fixe, puisque je passe de Pétersbourg à Moscou et de

Moscou à Pétersbourg, je puis bien passer des jeunes filles russes aux jeunes garçons, et je veux vous lire autre chose, je veux vous lire, mesdemoiselles, deux poèmes écrits en notre langue par un garçonnet russe de quatorze ans. Ils ne sont ni de forme ni de métrique impeccables, mais écoutez :

CAPTIVITÉ.

Aux cimes des sapins, dans les arbres rêveuse
La lune se levait.
Baigné de ses doux flots de lumière laiteuse
Un rossignol chantait.

Il chantait cette nuit, cet enivrant silence
Qui régnait dans les bois,
Il chantait les oiseaux, leur gaie et folle danse,
Leur plumage et leur voix.

Il chantait ces sapins, qui de leur tête altière
Semblaient toucher le ciel;
Il chantait cette lune et sa douce lumière
Et ses rayons de miel.

Il chantait la forêt, le printemps, le feuillage,
Les blanches nuits d'été,
Il chantait son bonheur, bonheur d'être sauvage,
La sainte liberté!

Mais là-bas, loin des bois, à la fenêtre ouverte
Une cage pendait.
Un rossignol captif dans sa prison déserte
Avide l'écoutait.

Ce chant dans le lointain, à la fois doux, sauvage,
Farouche en sa beauté,
Lui rappelait les bois, son nid dans le feuillage
Enfin sa liberté!

Et contre les barreaux de sa prison cruelle
Sanglant il se heurtait,
Et frappant sans espoir la cage de son aile
L'oiseau se débattait.

Soudain il s'arrêta, son œil hagard et sombre
Se plongea dans les bois.
Contemplant la forêt, les champs noyés dans l'ombre
Pour la dernière fois.

Et son bec s'entr'ouvrit, et son triste plumage
Sanglant se hérissa,
Il étendit son aile et debout dans sa cage
Le rossignol chanta.

Il chantait son malheur, son honteux esclavage
Les hommes ses bourreaux,

Il chantait sa prison, étroite et sombre cage,
Et ses cruels barreaux.

Il chantait son vieux nid qui dort là, sur un chêne
Sous la face des cieux.
Et pauvre prisonnier il respirait à peine
En songeant à ces lieux.

Il chantait la forêt, son cœur, son âme entière
Qu'on avait arraché,
Il chantait sa soif d'air, de grand jour, de lumière,
Sa soif de liberté.

Et son cœur débordant avec sa voix mourante
Tout entier s'écoula,
Et dans ces flots divins de musique expirante
Son âme s'envola.

Mais là-bas, dans les bois que de lumière blanche
L'astre pâle inondait,
Là-bas dans la forêt, perché sur une branche
Un rossignol chantait.

Il chantait la forêt, le printemps, le feuillage,
Les blanches nuit d'été;
Il chantait son bonheur, bonheur d'être sauvage,
La sainte liberté!

SOIR D'ÉTÉ.

Le soleil se couchait à l'horizon immense
Se noyant dans les flots de nuage en feu
Et le jour descendait dans ce profond silence
Et la nuit de son aile effleurait le ciel bleu.

Le monde fatigué de la journée ardente
Repose radieux dans le calme du soir
Là-bas dans les blés mûrs la caille grise chante
Les troupeaux mugissants traversent le champ noir.

Entre les murs de blé nous avançons à peine,
Nos chevaux à pas lents suivent le long chemin.
Nous regardons tomber les ombres sur la plaine
Jetant un voile noir sur les champs verts de lin.

Ah! ces beaux soirs d'été, quand à l'horizon pâle
La lune monte blanche, une étoile apparaît.
Tout semble enveloppé d'une clarté d'opale,
Tout respire la nuit, tout dort et tout se tait.

Cette dernière poésie n'est-elle pas jaillie de la même source d'émotion que la composition de la petite collégienne sur « la route »? Ne sentez-vous pas à travers les mots la parenté des âmes?

*
* *

Dans mes tournées dans les gymnases, un jeune élève vint un jour, à la fin de la classe, me réciter un compliment.

« Quand vous serez revenu dans votre pays, me disait-il, saluez bien les collégiens français de notre part, et dites-leur que nous aimons leur beau pays et leur belle langue, et que nous faisons tous nos efforts pour savoir lire et parler le français. »

La commission est faite, sinon aux collégiens, du moins aux gentilles collégiennes leurs sœurs qui le leur diront, n'est-ce pas? Elles leur diront aussi que là-bas, au pays des steppes, il existe une jeunesse qui travaille et qui pense, autrement que sous la férule des surveillants, une jeunesse dont le cœur bat à coups rapides et dont l'âme renversant les barrières de l'utilitarisme immédiat, s'élance hardiment vers les étoiles : à l'avant-garde de cette jeunesse sont les jeunes filles russes, les petites collégiennes de Pétersbourg, de Moscou, de Kharkov, de Kiev, d'Orel...

Regardez l'image gravée sur cette invitation; c'est celle d'une de mes petites amies de là-bas, dans son costume de lycéenne. Que fait-elle? Elle écrit une composition de littérature; je puis vous en dire le sujet, car je l'ai lue. Il s'agit des héroïnes de Tourguénief. Et comment écrit-elle? Tristement? péniblement? tout ennuyée de la tâche à faire? — Non, légèrement, allégrement, un sourire entr'ouvre ses lèvres, une lumière brille dans ses yeux : elle voit ces héroïnes pleines de vaillance, d'amour et de foi dans l'idée; elle sent qu'elle aussi est leur sœur dans sa chair et dans son âme, et elle comprend qu'il n'est pas de recoin étroit et obscur de la vie que l'Idéal n'arrive à transfigurer et à illuminer.

André Lirondelle.

La Conquête des Ailes[1].

Mes chers enfants,

Au temps où vous étiez tout petits, ce fut une de vos fantaisies de vouloir attraper les oiseaux. Un hardi pierrot prenait terre auprès de vous; d'une allure de jouet mécanique, il sautillait à droite, à gauche, en avant, en arrière, et vous disait des bonjours par des signes de tête brusques. Vous trottiniez vers lui, la main tendue; mais le hardi pierrot est aussi un pierrot prudent; d'un coup d'aile rasant la terre, il s'éloignait un peu, se posait de nouveau, se remettait à sautiller; et vous, qui vous étiez arrêtés un moment, vous recommenciez à trottiner, la main tendue toujours. Alors le petit oiseau du ciel, voyant votre insistance, s'envolait vers l'arbre ou vers le toit voisin, et vous, haussés sur la pointe de vos pieds, vous leviez vers le ciel vos regards et vos bras, comme pour vous envoler. Les grandes personnes se moquaient de vous; elles vous ont bien sûr conseillé un moyen de prendre un pierrot : « Mets-lui un grain de sel sur la queue, et il ne bougera plus ». Mais elles étaient bien sottes de se moquer de vous, les grandes personnes; votre fantaisie, c'était un vieux rêve de l'humanité : Des ailes! Des ailes! Des ailes!

Il y a trois mille et quelques centaines d'années, la Grèce naissante, déjà bavarde et délicieusement hâbleuse, contait l'aventure d'un père et d'un fils, l'un nommé Dédale et l'autre Icare, qui, enfermés en Crète dans une prison, se fabriquèrent des ailes avec des plumes et de la cire, et s'envolèrent. Le père, volant bas, atteignit la côte italienne; mais le fils — la jeunesse ne doute de rien — voulut profiter de l'occasion pour aller regar-

1. Discours prononcé par M. Ernest Lavisse, à la distribution des prix aux élèves des écoles communales du Nouvion-en-Thiérache (Aisne).

der le soleil d'un peu près, et alors la chaleur fit fondre la cire, et le pauvre Icare tomba dans la mer où il mourut.

Qui sait par combien de têtes, depuis ces temps lointains, a passé ce rêve, si naturel à l'être dont le visage est tourné vers le ciel, et dont le regard est attiré par les splendeurs et par le mystère de l'espace sans fin? Toujours il se rencontre parmi les hommes des têtes méditatives, chercheuses de nouveautés, qui prévirent les découvertes de l'avenir, sans que personne l'ait su, perdues qu'elles sont dans l'histoire inconnue de la masse humaine, obscure et silencieuse. De temps en temps, un homme a parlé, dont les propos nous émerveillent. Voilà passé six siècles qu'un moine anglais, Roger Bacon, inventeur de divers instruments et machines, amant des astres, et que réjouissait la vue de l'arc-en-ciel, prédisait une machine au milieu de laquelle un homme assis ferait mouvoir des ailes artificielles qui battraient l'air comme celles d'un oiseau. Puis, le rêve rentra dans le silence. Tout à coup, il faillit devenir une réalité; ce fut à la fin de l'avant-dernier siècle, de ce XVIIIe siècle qui eut tant d'ambitions et d'audaces. On a reparlé ces jours-ci de Blanchard, qui passionna Paris et Versailles, à la veille de la Révolution, par l'invention d'une « machine volante » et par la promesse de « disputer à l'aigle le chemin des nues » ; on a célébré les frères Montgolfier, inventeurs illustres du ballon.

Les temps n'étaient pas encore venus. La science s'appliquait à d'autres tâches, ou plutôt à d'autres parties de la tâche éternelle : accroître le savoir de l'homme, pour accroître son pouvoir. Le siècle dernier mit à notre service la vapeur et l'électricité. Il transporta l'homme, ses produits, sa pensée, sa voix même, à travers l'espace. Aujourd'hui, par les plaines solides ou liquides, par la brèche des montagnes éventrées, par le canal ouvert dans des isthmes percés, l'homme va, plus rapide toujours, dévorant en moins de temps des distances plus longues. De distances, c'est à peine si l'on peut parler encore aujourd'hui que les extrémités de la terre ont été rapprochées. Pour faire le tour du monde, des vacances d'étudiant suffisent. Voilà donc singulièrement rapetissée notre machine ronde; on y est à l'étroit; on y étouffe. De l'air, cherchons de l'air, plus d'air toujours! D'ailleurs la locomotion sur la terre et sur l'eau, c'est une affaire faite, où

il n'y a plus que des retouches à donner. Alors, mal à l'aise entre des bornes, répugnant à des limites, et obéissant à la loi qui lui commande l'effort perpétuel, l'homme, au lieu des coups d'œil furtifs et intermittents vers le haut y a fixé son regard. Maître et roi « de la terre et de l'onde », il a décidé la conquête de l'air.

Dans ces dernières années le problème s'est posé en plusieurs pays : diriger le ballon, ou bien inventer une machine volante? Des hommes y ont appliqué la volonté et la patience de leur esprit, et c'est une histoire magnifique, celle de ce travail. Des essais ont attiré l'attention publique; des catastrophes l'ont émue; toute cause qui a des martyrs est sacrée grande cause. Peu à peu, le ballon dirigeable assurait sa marche, et l'aéroplane disciplinait ses ailes. Enfin les grandes preuves furent faites : le dirigeable du comte Zeppelin voyagea dans les airs d'Allemagne; un matin, Blériot s'envola de la côte de France.

Voler par delà la mer, y pensez-vous?

Je suis sûr que cette histoire vous a été racontée, car il valait la peine d'interrompre dictées et calculs pour vous apprendre cette victoire de l'homme, et que chacun de vous, mes petits, est crû en dignité et en puissance.

Avez-vous remarqué le moment où Blériot, dans les nuages, au-dessus de la terre et de l'eau invisibles, volait, incertain de sa direction? Seul, en pleine et vraie solitude, à cet endroit de l'espace où aucune poitrine humaine n'a respiré avant la sienne, qu'a-t-il pensé? Je voudrais bien qu'il se le rappelât au juste et qu'il nous le dît. Qu'a-t-il pensé, lorsqu'il découvrit la blanche falaise et le château de Douvres, et qu'après avoir vaincu la rafale par l'art de ses ailes, il est descendu sur la terre anglaise? Je voudrais bien le savoir aussi. Ce serait si bon de regarder l'intérieur d'une âme à l'heure où s'accomplit devant elle et par elle un de ces événements qui se gravent pour toujours dans l'universelle mémoire par ce souvenir des hommes, qu'on appelle la gloire!

Maintenant, que va-t-il advenir de cette découverte? Qu'en pensent les nations et ceux qui les gouvernent? Étonnement, enthousiasme, inquiétude se sont succédé de très près. L'inquiétude semble dominer en Angleterre.

« Quoi, ont dit les Anglais, la Grande-Bretagne ne va donc

plus être une île? Le fossé, derrière lequel nous régnions sur une si grande partie du monde, ne nous protégera plus? Nous y avions mis une ceinture de vaisseaux superbes, tout ce qu'il y a de mieux en fait de vaisseaux, mais Blériot, après avoir regardé de haut nos cuirassés et nos sous-marins, qui s'exerçaient dans l'eau à leur besogne sournoise, a passé. Peut-être bien ce Français a-t-il esquissé, à la mode de son pays où l'on n'est jamais tout à fait sérieux, l'irrévérence d'un pied de nez. Prenons garde, défendons-nous, et vite. Donnons-nous une ceinture aérienne, afin que l'Angleterre soit une île par en haut comme par en bas. »

Et le ministre de la guerre, prenant sa tête entre ses mains, a classé les bâtiments aériens en dirigeables rigides, dirigeables souples et aéroplanes; il a défini l'usage possible de chacune de ces espèces, il a bien expliqué les choses à la Chambre des communes, et naturellement demandé des crédits; pas beaucoup, il est vrai, quelques milliers de livres sterling. Mais c'est pour commencer; après, on verra.

Dieu sait ce que l'on pourra voir : le progrès du dirigeable et de l'aéroplane, qui rappellera celui de la locomotive et du bateau à vapeur; l'utilisation aux œuvres de guerre bientôt trouvée; un recrutement pour l'armée d'air; des galons, des épaulettes et — ce sera bien le cas — des étoiles; le pavillon du chef sur l'esquif amiral; des escadres aériennes avec points d'attache; des aéroplanes et des dirigeables mis en garnison; la recherche fiévreuse d'un bâtiment meilleur; l'aéroplane qu'on vient de lancer en retard sur celui que l'on est en train de construire; la lutte à qui possèdera le plus de bâtiments; des propositions inutiles de limiter les armements par des ententes internationales; et puis la terre et l'eau obligées de se défendre contre l'air; une artillerie nouvelle pour le tir aux oiseaux; en conséquence, les budgets grossis et la course accélérée des États vers l'abîme des banqueroutes.

J'exagère? Je le veux bien. Toujours est-il que voilà « l'aérine », si je puis dire, cotée au budget à côté de la marine. Et déjà Metz est une garnison désignée pour les dirigeables. En tout cas, ce qui est certain, c'est que l'utilisation pour la guerre a été la pensée principale des gouvernements et des peuples aussi. J'ai gardé un reste de naïveté que je conserverai soigneu-

sement jusqu'au dernier jour. J'ai cru qu'il se trouverait dans tout les pays des hommes qui élèveraient la voix pour réclamer la neutralité du ciel dans les querelles de la terre. Je me suis trompé. Partout, c'est la soumission respectueuse à l'antique fatalité. On accepte sans plus de façon de superposer un nouveau champ de bataille aux anciens. Des hommes haut placés, de barbares Excellences, d'éminents sauvages croient à la réalisation possible du prodige lugubre dont s'épouvanta le moyen âge : des pluies de sang tombant du ciel.

Mais alors, mes enfants, vous penserez : « Si c'est à cela que sert la science, ne faut-il pas la maudire ? » N'allez pas si vite.

La science ne se propose pas de nous rendre meilleurs ni plus heureux. Elle n'a pas d'autre intention que d'accroître nos connaissances et nos forces comme je disais tout à l'heure ; et nous, nous faisons de ses découvertes l'usage que nous voulons, ou plutôt que nous pouvons. Ces découvertes souvent déconcertent nos esprits attachés à des habitudes, à des idées, à des croyances, à des intérêts aussi. Habitudes, idées, croyances, intérêts, s'ils sont menacés, résistent tant qu'ils peuvent, et c'est la chose du monde la plus naturelle. Il est naturel que les conservateurs du XVIe siècle en aient voulu à Galilée, pour avoir remis notre planète à sa place, qui est une toute petite place, dans l'ensemble de l'univers. Il est naturel qu'au XIXe siècle les conducteurs de diligences aient vu d'un mauvais œil passer les premiers trains sur chemins de fer. La science, voyez-vous, est toujours en avance sur l'humanité comme elle est et se comporte à telle ou telle date de la durée ; la lente humanité se fait traîner par elle.

Or, jamais plus grand trouble ne fut mis dans les habitudes que par la conquête de l'air. Les hommes ont l'habitude de vivre en nations. Chaque nation a son chez-soi, ses portes et ses fenêtres qu'elle ouvre et ferme comme il lui plaît. Ses portiers sont des agents de la douane, des agents sanitaires, des gendarmes et des soldats. Jusqu'ici, elle avait cru pouvoir se passer d'un toit ; elle vivait à ciel ouvert, n'attendant du ciel que la grâce de ses beautés, le secours de sa lumière et de sa chaleur, ou la fureur de ses fléaux. Mais aujourd'hui par la route du ciel arrive l'étranger, et l'étranger est toujours inquiétant : il a beau être

ami, il est l'ennemi d'hier, et peut-être sera l'ennemi de demain. Il est donc naturel qu'à l'admiration provoquée par la traversée du détroit ait si vite succédé l'inquiétude.

Mais ce qui est fait est fait. On verra une fois de plus, on voit déjà se modifier les vieilles habitudes et naître des habitudes nouvelles. Ecoutez-moi bien : les idées et les théories des savants sont toujours contestables et toujours contestées ; mais les faits, les réalités qu'ils révèlent demeurent à jamais, et les hommes finissent par s'y accommoder. Après s'être fait traîner, ils marchent. Considérons un instant les nouvelles habitudes qui sont les suites des grands changements produits par les découvertes dans la circulation humaine.

Parmi ceux qui m'entendent, il y a deux jeunes gens que vous connaissez tous, l'un étudiant d'université, l'autre élève de lycée. Ces jours-ci, ils sont partis du Nouvion à bicyclette, sont allés à Lille, de là à Dunkerque; de là, longeant la côte et regardant la mer, à Boulogne; de Boulogne, ils sont revenus ici en un jour, après avoir pédalé deux cents kilomètres. Or, les Thiérachiens, au moins ceux de Nouvion, ne sont pas des gens agiles; il faut croire que nous avons le train d'arrière un peu lourd; nous sommes des tardigrades, des « long-j'y va », comme nous disons. A l'âge de ces deux garçons, j'étais un rôdeur à pas lents dans la forêt. Ce voyage des deux frères est un acte d'énergie dû au progrès de la mécanique.

L'automobiliste, ce nouveau venu, que vous n'aimez pas peut-être parce qu'il fait beaucoup de bruit et beaucoup de poussière, et aussi parce que vous n'avez pas d'automobile — car, si vous en aviez une, vous feriez avec joie de la poussière et du bruit, — l'automobiliste manœuvre une périlleuse machine; il a dans la main sa vie et celle des passants rencontrés. Il lui faut une attention énergique, et, à des moments critiques, de la présence d'esprit, de la décision et du courage. Il est en droit de dédaigner l'inerte voyageur assis sur les coussins d'un wagon que la locomotive fait glisser sur des rails commodes. Celui qui se meut par lui-même est humainement supérieur à celui qui est mené.

Et que dire de l'aviateur? Son énergie, c'est tout simplement de l'héroïsme.

Voilà donc des vertus auxquelles a donné lieu le progrès de la

science. Voici maintenant d'autres louables effets d'espèce toute différente.

Combien d'hommes autrefois passaient la frontière, et aujourd'hui combien? Or, on apprend beaucoup en voyageant. On découvre que, sous des différences superficielles, les hommes se ressemblent par des traits essentiels : partout le travail, la recherche du bonheur, des joies, des larmes ; le souvenir de bonnes figures que l'on a vues et de cordiales poignées de mains échangées.

On ne voyage point que par curiosité et pour le plaisir de se distraire. On voyage pour affaires. Je ne veux point parler des affaires de commerce et d'argent, parce que, si elles rapprochent les hommes, elles les divisent aussi, et que l'argent, s'il a quelquefois de beaux gestes de générosité, est égoïste atrocement. Dans aucun temps, Mercure, dieu du commerce, ne s'est fait scrupule de recourir à Mars, dieu de la guerre.

Mais, en ce moment, à Genève, des philosophes de tous pays sont réunis pour se demander où l'on en est de l'enquête, qui n'est pas près d'être finie, mais où l'on a fait de si curieux progrès, l'enquête sur la nature de l'âme. Hier, à Lille, des savants exposaient les derniers résultats de leurs découvertes ; parmi eux, des médecins et des chirurgiens s'informaient les uns les autres du succès de leur tactique contre le cancer, contre la tuberculose, contre tous les ennemis des « tristes mortels », comme disait un vieux poète.

Les affaires pour lesquelles voyagent ces philosophes et ces savants sont celles de l'humanité.

Des députés de divers parlements entreprennent des voyages circulaires. Un groupe de nos parlementaires revient des pays scandinaves. Des Parlements nouveau-nés, encore en maillot, pas très sûrs de vivre, ont cru qu'il est d'une bonne hygiène de prendre l'air du dehors ; députés russes et députés turcs sont allés de capitale en capitale. Ce sera bientôt sans doute le tour des députés persans.

Et de quoi voulez-vous que parlent ces législateurs pèlerins, si ce n'est de paix et de concorde entre les peuples ?

C'était jadis un événement très rare qu'un roi sortît de chez lui. Pas une année ne se passe à présent sans que des majestés

échangent des visites, des accolades et des propos. A la fin de dîners, dont les menus sont révélés à l'univers, elles parlent, et de quoi parlent-elles? On pourrait à l'avance composer à coup sûr leurs toasts : les majestés parlent de paix et de concorde entre les peuples.

Or, mes amis, de toutes les conséquences des découvertes qui ont permis à l'homme le mouvement rapide, voici la plus grave : les nations rapprochées les unes des autres. Cette circulation toujours accrue d'hommes, d'idées et de sentiments a commencé d'user la ligne des frontières. Chaque nouvelle découverte rend l'isolement plus difficile, et plus mesquines les barrières. Pas n'est besoin de s'élever très haut pour que les objets que nous avons coutume de voir se rapetissent à nos yeux. Déjà, le coq du clocher nous prend pour de petit poussins. Le voyageur aérien à qui les villes, malgré les hautes flèches de leurs cathédrales, semblent des bibelots d'étagère, n'aperçoit pas même la ligne des frontières. En plein ciel, il a le droit de rêver d'une humanité future.

Ainsi nous voilà montés en plein ciel et en plein rêve. Il y fait bon, n'est-ce pas? Je voudrais bien y rester avec vous. Quelle vue superbe, et comme on respire à poitrine plus libre et plus large! Mais je serais un bien mauvais éducateur si je vous laissais là-haut. Je ne vous y laisserai pas. Descendons.

Les sentiments qui défendent les frontières sont très vieux, mais très puissants. Ils sont fondés sur la nature et sur l'histoire, deux bases solides, dont la première est inébranlable. La nature par la diversité des conditions qu'elle offre à la vie humaine dans ses diverses régions, veut qu'il y ait des patries. Le peuple français et le peuple anglais viendraient à disparaître qu'elle referait deux patries distinctes auxquelles les hommes donneraient d'autres noms.

Les sentiments patriotiques sont vénérables : ils commandent des devoirs précis; ils inspirent des sacrifices; ils engendrent l'enthousiasme. J'en sens autant que personne la force et la beauté. Je ne me contente pas de les respecter; je les aime; ils conduisent ma vie. Puis, je ne veux pas être une dupe niaise. Comment ne pas voir que des peuples gardent les uns contre les autres des griefs qui ne seront pas apaisés de sitôt, et que le long

passé a légué aux peuples et aux gouvernements surtout de mauvaises habitudes. Quand les rois et leurs chanceliers parlent de concorde et de paix, ils ne disent que la moitié de ce qu'ils pensent; ne les croyons qu'à moitié. Dans les tentures des chancelleries, de vieux microbes malfaisants font semblant de dormir.

Mes enfants, c'est une chose très certaine que les guerres deviendront de plus en plus rares; que les « accords » entre les États se multiplieront; que l'Europe, déjà réduite à deux grands groupes de puissances, se confédérera quelque jour; qu'entre les patries, qui survivront comme les provinces survivent dans l'Etat français, les frontières s'atténueront de plus en plus. Très certainement vous êtes nés à l'avril d'une ère nouvelle; mais l'avril d'une ère, cela peut durer des siècles. Et vous savez le proverbe : « En avril, ne te découvre pas d'un fil ». Gardons notre armure, et qu'elle soit solide, et qu'elle brille!

Mais gardez aussi l'espoir que les beaux jours viendront, et sachez que c'est le métier de la France de les préparer. Les nations le savent bien, aussi nous rendent-elles justice, à nous qui, dans notre vilaine sottise, passons notre temps à nous calomnier. Dans les voyages internationaux, les Français sont traités avec des égards particuliers; aucun souverain hors de chez lui n'est salué d'autant ni de si chaleureuses acclamations que le président de notre République. Ces jours-ci, après l'exploit de Blériot, l'esprit français a reçu de beaux éloges, surtout parmi nos amis d'Angleterre. On nous a loué de nos inventions de machines et de nos inventions d'idées, machines de vitesse et idées qui vont loin. Gardons cette spécialité glorieuse.

Vous avez donc une double vocation : citoyens et soldats de la France, vous la servirez et vous la défendrez, acceptant virilement toutes les obligations du présent; mais vous regarderez vers l'idéal lointain et préparerez des jours meilleurs pour les autres et pour nous.

Vous aurez foi en la raison, bien qu'il soit de mode aujourd'hui de la décrier, et en la science, bien qu'il soit de mode aujourd'hui de la rabaisser. Vous vénérerez la science, puisque vous la voyez provoquer l'énergie des muscles et des cœurs, et collaborer à la réconciliation des peuples. A ceux qui vous disent qu'elle est d'ordre inférieur, puisqu'on n'en peut tirer une morale,

vous répliquerez que, sans le savoir, il est vrai, et sans le vouloir, elle fait de la morale, et même de la morale très haute.

Vous aurez foi en la puissance de la volonté humaine, en cette patience qui vainc les obstacles, dût-elle y mettre des siècles et des siècles encore. N'écoutez pas ceux qui, à toute ambition nouvelle, haussent les épaules et crient : « Absurde ! Impossible ! » Vous voyez bien qu'à force de vouloir des ailes, l'homme les a conquises, les ailes. Et puisque nous voici ramenés au point de départ du long voyage que nous venons de faire, j'avais bien raison de vous dire qu'elles étaient sottes, les grandes personnes, quand elles se moquaient de votre geste d'envolée, qui fut celui du premier marmot à la vue du premier pierrot. C'était un geste en avance, un geste précurseur.

L'Evolution du roman allemand au XIXe siècle.

Le roman et la nouvelle ont pris dans la littérature allemande du XIXe siècle une place beaucoup plus importante que dans celle des siècles précédents. Le nombre des romans ou des recueils de nouvelles fut considérable. Le caractère en fut très divers, le mérite très inégal. Essayer de faire connaître au public français l'ensemble de cette production, telle est la tâche qu'a entreprise M. Pineau dans son récent ouvrage : *L'Évolution du Roman en Allemagne au XIXe siècle*[1]. Essayons, à notre tour, de nous faire d'après lui une idée de cette évolution, et de voir si l'on ne pourrait apporter quelques retouches au tableau qu'il nous présente.

*
* *

M. Pineau commence par bien préciser l'objet de son étude. Il ne nous donnera pas une caractéristique de tous les romanciers, ni un exposé complet et détaillé de tous les romans publiés en Allemagne au XIXe siècle. Il fait un choix, et ne retient que les écrivains et les œuvres qui lui semblent le mieux marquer les étapes de la route suivie par ce genre dans son évolution. « Ce n'est point, dit-il dans l'avant-propos, l'histoire du roman que j'ai eu la prétention d'écrire, mais seulement les différentes phases de sa marche évolutive que j'ai tenté d'esquisser. »

Dans le premier chapitre M. Pineau nous apporte une seconde indication précise. Il nous donne une définition de ce qu'il entend par roman. « Le roman est une narration en langue

---

1. Paris, Hachette, 1908.

vulgaire et qui, sur un fond réel ou prétendu tel, exprime les mœurs et les idées de la société au sein de laquelle il a été composé. » Nous connaissons aussitôt exactement la nature des œuvres qui vont être examinées et sous toutes les transformations nous retrouverons toujours les mêmes caractères essentiels. De plus nous savons de quelle manière M. Pineau va procéder à son étude : il recherchera comment on a conçu aux différentes époques l'accord de ces éléments, dans quelles proportions ils se sont combinés, si l'un d'eux n'a pas acquis la prépondérance au détriment des autres, si des éléments étrangers ne se sont pas introduits, menaçant de briser le cadre établi et de faire dévier le roman de son cours normal.

Ces prémisses ainsi posées, M. Pineau aborde son sujet en étudiant d'abord le roman de Gœthe. Car jusqu'à cette époque « on ne trouve que quelques œuvres, et très imparfaites, qui puissent répondre à la définition admise ». Si Gœthe n'a pas créé le genre du roman, c'est lui tout au moins qui, dans la littérature allemande, en a fait quelque chose de moderne et de vivant. Son roman le plus célèbre, *Werther*, est l'histoire d'un « jeune homme riche, intelligent et passionné, ayant lu Klopstock et Rousseau et qui a été abreuvé de la sentimentalité et de la fatuité du XVIIIe siècle ». Le second : *Les Années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, est l'histoire d'un homme « qui, conduit par une main supérieure, malgré toutes ses sottises et ses égarements, n'en arrive pas moins au but ». Dans l'un des derniers : *Les Affinités électives*, il touche à la question du mariage et du divorce à propos d'un ménage que l'amour vient désunir. Ce qui fait de ces romans des chefs-d'œuvre, c'est que Gœthe, y retraçant sa propre histoire, a vécu les romans qu'il créait, a fait des œuvres de vérité et d'observation, a su y faire entrer la description d'une partie de la société à son époque, et a réalisé « pour la première fois une parfaite concordance du fond et de la forme ».

Mais déjà l'époque s'adonnait au romantisme. Les romans de Gœthe semblèrent « trop raisonnables ». On leur reprocha de manquer de poésie, et de choisir les protagonistes presque toujours dans les milieux aristocratiques. De là une double réaction. Toute une lignée d'auteurs romantiques, Novalis, Tieck, Eichendorff, Fouqué, Brentano, et plus tard Hoffmann, Kleist, rem-

plissent leurs récits de rêve, de merveilleux et de fantastique au point de perdre à nouveau contact avec la réalité et la vie. En même temps un autre romancier, Jean-Paul, s'intéressait surtout aux petites gens, dont il nous racontait les aventures, les soucis et les joies. Toutes ces tendances diverses se retrouvaient, diluées et affadies, dans les romans d'ordre inférieur qui pullulaient alors comme aujourd'hui, et que la masse dévorait gloutonnement.

Nous arrivons ainsi à la révolution de 1830 et aux années suivantes. Les Allemands, s'ils ne renversèrent pas leurs souverains, secouèrent cependant le joug de la Sainte-Alliance et s'éveillèrent à la vie politique. Ils s'aperçurent que les œuvres artistiques de Gœthe, ou mystérieuses des romantiques, celles de Jean-Paul lui-même, restaient à proprement parler en dehors du mouvement de la vie, ou bien s'occupaient d'elle pour la décrire, mais non pour la modifier. Les écrivains de la nouvelle école, la Jeune Allemagne, proclamèrent la nécessité d'une littérature militante mise au service des idées modernes. A l'aide de leurs romans, Laube, Gutzkow, Wundt, des femmes aussi, la comtesse Hahn-Hahn, Fanny Lewald, entreprennent de combattre l'État et la société, Dieu et l'Église et réclament l'émancipation de la femme et de la chair. D'autres romanciers, comme Biernatzki, se font les champions des opinions opposées. Dans les deux cas « le roman est devenu une arme sociale... mais il ne constitue plus une œuvre d'art ».

On se lasse des politiciens discoureurs, cosmopolites et révolutionnaires qui s'agitent dans les romans de la Jeune Allemagne. On revient au peuple simple et fruste des campagnes, traditionnaliste et foncièrement allemand. A l'art corrompu et agité des grandes villes on oppose le spectacle pur et reposant des provinces. Le besoin de naturel et de grand air trouve satisfaction dans les nouvelles villageoises de B. Auerbach, G. Keller, L. Kompert, O. Ludwig — que l'on s'étonne de ne pas voir cité dans ce chapitre par M. Pineau — et de leurs nombreux imitateurs.

D'autres romanciers se réfugièrent non dans la province, mais dans le passé et produisirent d'innombrables romans historiques. Ils y laissèrent survivre parfois des tendances de l'époque. H. König, par exemple, mit le roman historique au service

de la Jeune Allemagne. Mais, pour la plupart, les œuvres de W. Alexis, Louise Mühlbach, H. Laube (sur la fin de sa vie), Scheffel, s'efforcent de montrer à l'Allemagne ce qu'elle était autrefois, afin de la consoler de sa triste situation actuelle et l'encourager à se relever.

Ce n'est pas à dire que les questions d'actualité, questions politiques, religieuses, morales et sociales aient cessé de préoccuper les auteurs et le public. Au contraire elles demeurent plus que jamais à l'ordre du jour. Mais le ton et la manière de les traiter ont singulièrement changé. Après les échauffourées de 1835 et l'échec de la révolution de 1848 en Allemagne, le découragement s'est emparé des meilleurs esprits. Ils renoncent à la politique, à la polémique et abordent maintenant les grandes questions en moralistes et en philosophes. Ils cherchent à établir le bilan social de leur époque. Leurs romans acquièrent de vastes proportions. Ils ne présentent plus, selon la formule de Gutzkow, une succession d'incidents artistement combinés, mais une juxtaposition de scènes empruntées à tous les milieux sociaux. C'est tout un monde que le poète fait vivre et agir sous les yeux de ses lecteurs. C'est alors que nous rencontrons les *Chevaliers de l'Esprit* de Gutzkow, la *Nouvelle Vie* d'Auerbach et les romans de F. Spielhagen et de W. Raabe.

L'agitation politique se calme de plus en plus. Les préoccupations tendancieuses s'effacent. Le roman devient plus purement littéraire. Il profite aussi de l'expérience acquise. Il a appris à décrire tous les mondes, à observer de façon précise la réalité journalière, à poser des personnages et à les faire vivre. Il se plaît à décrire la réalité pour elle-même, et à la décrire avec art. C'est l'époque du roman réaliste, qui marque l'apogée de l'évolution du genre. On rencontre cette fois de véritables et grands artistes : G. Freytag, G. Keller, O. Ludwig. T. Fontane et — avec des restrictions — H. Sudermann, à qui il faut joindre les auteurs célèbres de nouvelles : C. F. Weyer, Th. Storm, P. Heyse, A. Schnitzler.

Survint la guerre de 1870. L'évolution du roman fut comme arrêtée. « On assista à une véritable reprise des genres du passé. » On revint au roman historique et même archéologique, avec Spielhagen, F. Dahn, G. Ebers. On revint aux histoires villa-

geoises avec L. Anzengruber et P. Rosegger. Même on revint au roman amusant, tant les succès et les jouissances matérialistes ont obscurci dans les âmes allemandes la flamme de l'idéalisme.

Pourtant l'évolution reprit son cours vers 1880. Sous l'influence de la France — ironie du sort! — de Zola surtout, le roman allemand passa du réalisme au naturalisme. Il attache plus d'importance au fond qu'à la forme, il ne choisit plus les objets qu'il décrit, mais les copie tous indistinctement; « il photographie et il phonographie ». La question sociale reprend une place prépondérante avec G. Conrad, K. Bleibtreu, H. Conradi et Tovote.

Ce naturalisme provoqua bientôt une réaction. A ses tendances matérialistes on oppose le christianisme primitif. A son culte exagéré de la réalité on oppose une interprétation symboliste de l'univers et des événements. A ses aspirations socialistes on oppose les droits de l'individu proclamés par le prophète Nietzsche. Des femmes commencèrent ce mouvement : Ossip Schubin, Gabriele Reuter, Helene Böhlau, Anselm Heine, Bertha von Suttner. Bientôt le roman devient nettement symbolique avec Anselm Heine, mystique avec Rosseger et Max Kretzer, lyrique avec Ricarda Huch et aboutit au roman en vers de Richard Dehmel! « Il est redevenu aussi poétique et aussi lyrique qu'il le fut jamais au temps du romantisme. »

*
* *

Tel est, rapidement résumé, l'exposé de M. Pineau. Qu'en peut-on penser?

Sans aucun doute la méthode qu'a suivie M. Pineau présente de grands avantages. Lorsque l'on veut introduire de l'ordre dans une production aussi considérable que celle du roman, il est infiniment commode de tenir à la main le fil conducteur d'une idée simple et facile à saisir. On voit très bien, en lisant le livre de M. Pineau, comment le roman allemand s'est transformé au cours du XIXe siècle et quelles furent les phases principales de son évolution. L'esprit en garde un souvenir très net.

Mais la réalité ne souffre-t-elle pas un peu de cette généralisation, ou, si l'on veut, de cette simplification, qui nous rappelle

M. Brunetière avec trop de vivacité? On a beau dire que l'idée générale a été tirée de l'ensemble des faits eux-mêmes, il n'en reste pas moins vrai qu'on risque de mutiler la réalité complexe à vouloir la systématiser ainsi. Il faut lui faire violence et on en arrive à des rapprochements et à des divisions arbitraires. C'est ainsi, par exemple, que les romans de Sudermann sont étudiés à deux reprises, que le chapitre où il est question de son premier roman *Frau Sorge*, paru en 1888, précède celui qui traite du roman après 1870! Et cela n'est qu'un exemple entre cinquante.

Un autre danger d'une systématisation trop logique, c'est de ne pouvoir envisager les œuvres que d'un seul point de vue, et de n'en faire voir qu'une seule tendance. Même si cette tendance est la principale, a-t-on le droit de négliger tout à fait les autres? Pour prendre un exemple encore, M. Pineau nous montre dans Jean-Paul surtout le romancier des petites gens aux tendances réalistes. Avec raison, sans aucun doute. Mais est-il permis d'oublier tous ses héros d'origine aristocratique, de ne pas signaler ce qu'il doit au *Wilhelm Meister* de Gœthe, de négliger ses rêveries, son ironie, sa conception des « hommes hauts » si imprégnés de romantisme? Et l'on pourrait faire la même objection en songeant non à un écrivain, mais à toute une période. Il n'est pas exact qu'à une période purement romantique ait succédé une période purement réaliste ou inversement. Pour nous donner cette impression, M. Pineau est obligé de grouper des écrivains ou des œuvres appartenant à des époques très différentes. La réalité n'est point divisée en compartiments étanches et l'époque des nouvelles villageoises, par exemple, est en même temps celle des romans historiques; ou bien, de 1795 à 1800, parurent et le *Wilhelm Meister* de Gœthe et le *Rinaldo Rinaldi*, roman d'aventures, et les romans de Jean-Paul et ceux des poètes romantiques.

Comme M. Pineau aperçoit dans l'évolution du roman surtout une succession logique, il arrive qu'il n'insiste pas toujours beaucoup sur les raisons mêmes des changements successifs. Assurément il nous dit bien que les préoccupations politiques de 1830 influèrent sur le mouvement de la Jeune Allemagne, et signale l'influence de Zola sur le mouvement naturaliste. Mais

il eût été certainement intéressant de rechercher avec plus de détails les causes de l'évolution soit dans la vie publique, soit dans les théories littéraires, soit dans l'influence de l'étranger. Pour le roman historique, par exemple, il est capital d'insister sur l'action de Walter Scott, dont les premières traductions allemandes parurent vers 1815 et qui de 1820 à 1850 jouit d'une vogue énorme. De même le roman naturaliste ne pouvait guère s'étudier, sans rappeler la révolution faite vers 1880 dans toute la littérature allemande, et M. Pineau eût été conduit à associer les noms de Tolstoï, Dostojewsky, Ibsen à celui de Zola.

Enfin une dernière conséquence peut paraître regrettable. Les œuvres ne sont étudiées qu'en ce qu'elles ont de « représentatif » d'une tendance donnée. Il s'ensuit qu'elles apparaissent un peu toutes sur le même plan, et que le lecteur non averti sera tenté de leur attribuer une valeur presque égale. C'est ainsi qu'un roman tout à fait inférieur, comme *Mimili* de Clauren, occupe autant de pages qu'un chef-d'œuvre de G. Keller, et que les nouvelles d'un écrivain comme E. T. A. Hoffmann sont exécutées, on peut le dire, en une demi-page. D'une manière générale d'ailleurs, M. Pineau a été amené à laisser volontiers de côté les appréciations littéraires et les considérations esthétiques, qui auraient pourtant bien leur prix. Il nous indique ce que les auteurs ont voulu faire, mais non s'ils y ont réussi, ni dans quelle mesure. Préoccupé surtout de la succession des romans, il nous renseigne moins sur la valeur même de la matière qui évolue. Il ne nous dit pas qu'en somme les Allemands, malgré leurs efforts, ont manqué du don de la forme, manqué de la pénétration psychologique qui permettent de faire d'un roman une véritable œuvre d'art de durée éternelle. Au fond le roman allemand au XIXe siècle, dans son ensemble, reste bien inférieur au roman français ou anglais. Il est pauvre en belles œuvres.

Il n'en reste pas moins vrai que M. Pineau a très justement caractérisé les moments principaux de l'évolution de ce roman. On peut regretter qu'il n'ait pas préféré une division par périodes, qui lui aurait permis, à propos de chacune d'elles, d'étudier les circonstances politiques, sociales et littéraires qui vont permettre de la comprendre, et d'en indiquer le caractère dominant et les caractères secondaires. — Mais puisque

M. Pineau n'a pas choisi cette méthode, il serait injuste d'apprécier uniquement son ouvrage de ce point de vue. Il faut le considérer tel qu'il s'offre à nous. On reconnaîtra alors qu'il nous présente dans un exposé clair et simple les données essentielles du roman allemand au XIXe siècle. C'est un bon guide pour celui qui pénètre pour la première fois dans ce domaine et cherche à s'y orienter. Et il invitera le lecteur français à faire plus d'un rapprochement intéressant avec l'évolution de notre propre roman, au cours du XIXe siècle.

GASTON RAPHAEL.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Rapports des titulaires des Bourses Armand Colin sur leur séjour a l'étranger pendant les vacances de 1908. — Le Conseil de l'Université de Paris a pensé qu'il serait utile aux futurs titulaires des bourses Armand Colin de prendre connaissance des observations que lui a présentées M. l'Inspecteur général Lamy au sujet des travaux rédigés par les boursiers de 1908 sur leur séjour à l'étranger.

Nous sommes heureux de donner satisfaction à ce vœu en publiant les passages essentiels du rapport de M. l'Inspecteur général Lamy.

Au point de vue de la forme — et l'on entend par forme uniquement le maniement de la langue étrangère dans laquelle ils sont rédigés — ces travaux ont paru accuser un sensible progrès sur les rapports qui avaient été soumis l'année dernière au Conseil de l'Université de Paris. Il est évident que les jeunes gens qui ont été désignés en 1908 pour bénéficier des bourses Armand Colin possédaient une connaissance suffisante soit de la langue anglaise, soit de la langue allemande, pour tirer de leur séjour de quelques semaines à l'étranger tout le profit linguistique désirable. Sur ce point important, les choix faits par le Conseil de l'Université ont été justifiés, et les intentions généreuses et clairvoyantes des fondateurs des bourses Armand Colin n'ont pas été trompées.

Sur le fond même des rapports de nos jeunes boursiers, on ne peut que renouveler avec plus de force les observations qui avaient été soumises l'année dernière au Conseil de l'Université de Paris. En rédigeant ces modestes travaux, nos boursiers s'efforcent d'acquitter consciencieusement la dette qu'ils ont contractée. Mais ils apportent dans cet effort un zèle qui n'est pas toujours éclairé. Deux de ces rapports sur trois sont rédigés, au moins dans leur plus grande partie, comme des exercices encore un peu scolaires, où l'information vient en droite ligne des livres ou des guides que nos jeunes boursiers ont eus sous la main. C'est une justice à leur rendre qu'ils n'en dissimulent point l'origine dans ces mémoires un peu hâtifs, écrits au courant d'une plume qui connaît mal l'art d'accommoder les restes et de mettre en valeur ses emprunts.

C'est ainsi que le travail du premier de nos deux boursiers envoyés en Angleterre débute par des généralités sur Londres qui constituent un véritable hors-d'œuvre. Ce travail ne nous fait grâce ni de la superficie, ni de la population de cette capitale, ni des avantages géographiques (facilité d'accès, voisinage de la mer et des principales régions industrielles de l'Europe), qui ont fait de Londres le plus vaste entrepôt et le plus grand centre de distribution de marchandises qui soit au monde. C'est du Bœdeker, qui s'élève parfois à la précision d'un manuel de géographie.

Dans une seconde partie de son mémoire, consacrée à ce qu'il a vu de la vie anglaise, l'auteur a des considérations moins impersonnelles, mais naturellement un peu superficielles sur les mœurs anglaises. On y relève cependant quelques observations judicieuses sur l'honnêteté foncière de ce peuple de marchands (on peut dire, en effet, que le commerce bien entendu, tel que les Anglais le pratiquent, est une grande école de probité); sur le respect que professent les Anglais pour les opinions de leurs concitoyens, même quand elles ne sont pas pour leur être agréables, et, pour tout dire en un mot, sur la manière dont ils comprennent et pratiquent la liberté, toutes les libertés, celle de parler, d'écrire, et même de croire ou de ne pas croire.

Plus intéressante, plus topique et plus vivante est la troisième partie de son travail, où notre boursier nous décrit ce qu'il a vu dans les Écoles élémentaires de Londres. Ce qui l'a frappé, c'est, comme de juste, ce qui est nouveau pour lui, et il y insiste avec raison. Il a rapporté de précises et utiles informations sur ces pupitres mobiles qui, sur l'ordre du maître, quand l'enfant cesse d'écrire pour écouter, s'abaissent pour lui éviter la tentation de ces postures affaissées ou nonchalantes qui déforment l'attitude; sur l'installation de ce grand hall central où le directeur groupe chaque matin, autour de sa haute chaire, tous les élèves de son école, avant leur entrée en classe, pour leur faire entendre la parole qui commente le fait du jour, ou l'exhortation qui prépare le bon travail; sur ces originales cours de récréation huchées sur les toits, là où l'espace manque pour les cours intérieures; enfin sur la misère déguenillée des enfants qui fréquentent les écoles des quartiers pauvres de Londres, à qui leurs loques sordides et le danger de contamination qui en résulte n'interdisent pas, chez ce peuple pourtant grand ami de l'hygiène publique et privée, l'entrée de l'école, comme cela aurait lieu chez nous.

Le rapport se termine par des considérations fort justes et assez pénétrantes sur le rôle de l'éducation physique en Angleterre, sur les qualités d'initiative, de persévérante énergie dont l'entraînement à la fois progressif et intensif des jeunes Anglais est le ressort. L'auteur voit dans cette éducation l'une des raisons majeures de l'originalité du tempérament britannique, de l'esprit d'indépendance qui anime la race et la porte à l'action, de sa forte préparation à la lutte pour la vie, et de cette science de la tactique individuelle que déploie dans

les grandes occasions tout bon Anglais, précisément parce que son éducation lui a appris, avant tout, à compter sur lui-même. Mais notre jeune boursier ne dit pas si c'est cette éducation qui fait l'Anglais tel qu'il est, ou si elle n'est pas plutôt une émanation et la manière d'être de la race. Qu'on le veuille ou non, l'éducation est l'*habitus animi* d'un peuple : il se mire en elle. C'est pourquoi elle ne se laisse pas volontiers réformer, et pourquoi aussi il est prudent peut-être de n'y toucher que d'une main légère. En éducation comme en politique, les mœurs et le tempérament national qu'elles expriment précèdent les institutions et les expliquent.

On relève, dans ce rapport, écrit d'ailleurs avec aisance, des négligences, des locutions vicieuses et jusqu'à des fautes d'orthographe et de langue. On chercherait vainement ces taches dans le travail du deuxième boursier envoyé en Angleterre, qui avait l'avantage d'avoir exercé des fonctions d'enseignement avant son séjour à l'étranger. La forme en est tout à fait pure et ce jeune instituteur manie la langue anglaise avec une sûreté remarquable. Il y a, pour la forme et le fond, entre ces deux boursiers, la différence qui sépare un élève, un excellent élève, en qui le maître, probablement même un maître distingué, est tout près d'éclore, du professeur assis dans sa chaire qui tient des fonctions mêmes qu'il a exercées cette précision dans les termes et cette maturité de jugement qui sont les premiers fruits de l'enseignement magistral.

Ce rapport, s'il est le plus court, est de beaucoup le plus personnel des trois rapports qui ont été rédigés cette année par les boursiers de la fondation A. Colin. S'il ne dénote pas une culture étendue, si d'un bout à l'autre le ton y demeure simple, modeste, sincère, c'est que l'auteur n'a pas la prétention de s'élever jusqu'aux considérations générales, n'entend parler que de ce qu'il a vu et de ce qu'il a fait. Il a pris au sérieux son rôle de boursier d'études : c'est un voyage d'étude, non de plaisir, qu'il a fait en Angleterre, et ses vacances ont été bien remplies. Qu'on en juge : il a suivi avec régularité les cours d'un des principaux instituts de langues vivantes de Londres, où il s'est rencontré avec d'autres maîtres étrangers, allemands, polonais, venus comme lui dans le dessein de se perfectionner dans la connaissance de la langue et de la littérature anglaises. Quatre heures par jour, il a assisté, non en visiteur, mais en élève, à ces cours, participant aux exercices de conversation, et ne quittant les bancs de l'école où il était assis que lorsque son tour était venu de prendre la parole et de traiter un sujet de conférence. On devine quel profit ce jeune boursier a pu retirer de ces studieuses vacances. Dans son emploi du temps si méthodique, il a trouvé le moyen d'intercaler une visite à une école publique de Londres et d'hygiéniques et instructives promenades dans les environs. Le temps passe vite quand il est si bien employé. Nous croyons sans peine notre boursier quand il nous dit qu'il le trouva bien court, et qu'il fut au regret lorsque la date

inflexible de la rentrée des classes en France l'obligea à abréger ce séjour en Angleterre dont il avait su tirer un si bon parti.

C'est en Allemagne que nous nous transportons avec la titulaire de la troisième bourse de séjour, et elle n'a garde de nous le laisser oublier dans son rapport, écrit dans une langue tout à fait remarquable par la correction de la forme, l'abondance du vocabulaire et des idiotismes. Son volumineux mémoire représente une somme de travail considérable, mais cette jeune boursière aurait pu mieux diriger son effort. Elle s'est crue tenue de tout dire sur la ville de Kaiserlautern, la résidence qu'elle avait choisie, et sur ses environs. Depuis les origines légendaires de la ville jusqu'à sa situation actuelle, altitude et industries diverses comprises, rien n'échappe à son infatigable et minutieuse description. Les édifices sont passés en revue, toute l'histoire, petite et grande, est feuilletée à notre intention : Dioclétien et la légende de la dame Lautrea, l'empereur Barberousse, Hoche et Brunswick défilent sous nos yeux dans ce rapport cinématographique où les scènes se suivent sans se ressembler et qui brille moins par l'ordonnance que par le luxe de détails. Il n'est pas jusqu'à la statistique aux mystères de laquelle notre boursière ne soit initiée. Elle sait ce que rapporte bon an mal an aux bons villageois des alentours de Kaiserlautern la cueillette des myrtilles, et se croit obligée de nous en faire la confidence.

Une des parties du rapport de cette jeune maîtresse est bien intitulée : « Ce que j'ai fait », mais il se trouve que c'est la plus courte et la plus sobre de renseignements. Notre boursière nous apprend qu'elle a suivi des cours — sans plus, — qu'elle a lu, cousu, participé aux travaux du ménage dans la maison où elle résidait, qu'il lui est arrivé de descendre à la cuisine et qu'à l'occasion elle a mis la main à la pâte. C'est tout sur ce chapitre si intéressant, et ce n'est pas assez. Pas n'est besoin de sortir de la France pour suivre des cours, lire, coudre, s'adonner aux travaux ménagers. Ce que nous voudrions savoir, c'est comment, dans un pays nouveau, une jeune institutrice française s'est adaptée à des occupations qui n'avaient rien de nouveau pour elle, quelle forme imprévue elles ont pu revêtir, quelles comparaisons elle a pu établir, quel bénéfice elle a retiré de ses observations. Notre boursière est vraiment trop réservée sur elle-même et sur ses impressions. La personnalité est absente de son rapport, et c'est précisément ce que nous aurions le plus de plaisir à y trouver.

Les fondateurs des bourses A. Colin n'ont pas eu l'intention d'envoyer et d'entretenir chaque année dans les pays étrangers une mission extraordinaire, scientifique et littéraire, chargée de nous renseigner sur l'histoire, sur les sites et les ressources de ces pays. On ne saurait trop répéter à nos jeunes boursiers que ce qui nous intéresse dans le récit de leur séjour à l'étranger, ce n'est pas ce qu'ils ont vu, mais la manière dont ils l'ont vu, ce sont leurs impres-

sions, leurs impressions toutes nues et toutes vives, pénétrantes, si possible, mais avant tout sincères, voire candides et naïves. Nous n'avons que faire de récits et de descriptions, exercices purement littéraires, de dissertations historiques ou de considérations économiques d'un caractère pseudo-scientifique. Pour l'effort louable d'acquisition qu'elles attestent, nous ne méprisons pas ces connaissances livresques, mais nous en faisons bon marché, et c'est un autre effort que nous sollicitons de la bonne volonté de nos boursiers, un autre résultat que nous attendons de ce merveilleux instrument d'instruction et de culture générale qu'est, pour une élite de jeunes esprits, un séjour à l'étranger.

Pour réaliser pleinement le vœu éclairé des fondateurs des bourses si généreusement mises à leur disposition, c'est, à des degrés divers sans doute, en raison même de la diversité de leur culture antérieure et de leurs dons naturels, mais c'est, avant tout, un accroissement de leur personnalité qu'il faut qu'ils en rapportent, une faculté plus aiguisée de voir par leurs propres yeux, de comparer, de sentir, et, pour tout dire, un horizon d'esprit plus étendu. Sans doute tous ou presque tous nous reviennent de leurs vacances avec un peu de ce précieux bagage. Mais qu'ils se défient moins d'eux-mêmes et de nous : qu'ils veuillent bien mettre moins de discrétion à nous le laisser voir.

Extrait du rapport annuel de M. L'Inspecteur d'Académie de la Haute-Marne. — Le but est que l'école soit de moins en moins formaliste, de moins en moins livresque; que les jeunes puissances d'observation, de réflexion, de raisonnement de nos élèves, garçons et filles, se développent d'une manière non seulement active, mais personnelle, et nous ne croyons pas qu'il y ait une méthode plus efficace que celle qui consiste à donner à tous les enseignements une base de choses concrètes, vivantes, bien sensibles à l'enfant, au premier rang desquelles le terroir, l'histoire, les métiers, les arts de son pays. Une pédagogie qui nivellerait les intelligences ne saurait convenir à une démocratie qui vit de la combinaison harmonieuse des initiatives, et à une France d'autant plus belle et d'autant plus riche que ses régions sont plus caractérisées. C'est dans cette conviction que j'ai proposé aux candidats au certificat d'aptitude pédagogique le sujet suivant : « L'enfant est sensible surtout à la réalité concrète; et chaque école « s'élève dans une région qui a son caractère. On demande donc de « montrer : 1° comment un maître, qui sait comprendre les direc- « tions des programmes, peut emprunter à la région (naturelle, éco- « nomique, historique, etc.) des éléments qui éclairent et vivifient les « divers enseignements de l'école; 2° quels gains intellectuels, maté- « riels, moraux, peuvent résulter pour l'enfant de cette connaissance « de sa région, petite patrie dans la grande. »

Il faut, en effet, que le maître, avant tout, se pénètre bien de cette

vérité si simple et si féconde, qu'il enseigne en Haute-Marne. Il doit prendre autour de lui tous les renseignements, tous les documents, tous les exemples régionaux et locaux qui font vivre l'histoire, la géographie, les sciences, qui rattachent l'école au pays.

J'ai cru aussi qu'il était bon que le pays lui-même, la ville, le village natal, devînt matière d'enseignement; et c'est ainsi que les classes-promenades ont été instituées. Nous en espérions un gain de culture générale d'abord : mettre l'enfant en contact avec la terre et avec la vie, lui apprendre à voir, à observer, à réfléchir, à sentir, par tous ses sens délivrés, la vérité et la beauté des êtres et des choses, des spectacles naturels et des œuvres humaines, lui inculquer, par ces visions et ces expérimentations directes, le besoin, dans tous les domaines, pour maintenant et pour plus tard, de voir par lui-même et de se rendre compte. Puis, nous voulions qu'il connût son petit pays, avec ses aspects, à qui si peu sont sensibles, ses ateliers, ses métiers, son histoire, pour qu'il eût le goût d'y rester et d'y vivre. Nous avons la joie profonde d'avoir été compris. Les maîtres se sont mis à cette tâche nouvelle, qui ne laisse pas d'être fatigante, avec une intelligente bonne volonté. Avec leurs élèves, ils observent le régime de la région, ils suivent le progrès des cultures, ils herborisent, ils arpentent, ils cubent du bois, ils visitent ici une ferme, là une usine, une tuilerie... Et ils ont le plaisir de sentir leurs efforts appréciés par les pères de famille, qui voient leurs enfants intéressés par l'enseignement concret et qui sentent bien aussi que c'est à leur vie et à leurs professions d'honnêtes travailleurs que l'école ainsi rend hommage.

Le monument du docteur Allemand. Discours de M. Joseph Reinach. — Le 5 septembre a eu lieu à Allemagne (Basse-Alpes) l'inauguration du monument élevé à la mémoire du docteur Allemand, ancien député à l'Assemblée Nationale. Nous extrayons ce passage du discours prononcé par M. Joseph Reinach :

«... Il s'éteignit doucement, lentement,

Comme la nuit revient lorsque le jour s'en va,

selon la belle image du poète.

« Et maintenant il revit, dans ce bronze, aux abords de cette route qu'il a tant de fois parcourue, sur la grand'route de ce village où il aimait à s'arrêter et à discourir, à l'orée de ces bois où il promenait d'un pas alerte ses souvenirs et ses espérances. L'ai-je évoqué comme je l'aurais voulu, pour ceux qui l'ont connu et aimé, paysans de nos montagnes, artisans de nos petites villes, vieux compagnons de luttes qui restent sur la brèche ou qui sont montés aux grands honneurs? Je n'ai pu que retracer les grandes lignes de cette belle et simple existence. Comment dire le charme, l'exquise sensation de bonté qui se dégageaient de ce rude montagnard qui était un tendre?

« De l'histoire des hommes illustres, qu'on nous enseignait au collège, nous avons retenu quelques-unes des meilleures leçons de civisme et de patriotisme qui nous ont guidés dans la vie. On peut trouver d'aussi sûres leçons dans des existences moins glorieuses et moins bruyantes. Parfois même on y trouve des leçons plus fortes, parce que le dévouement, le courage, la fidélité aux principes y ont été moins récompensés et apparaissent ainsi dans toute leur beauté. Il y a plus de vertu éducatrice dans les souvenirs du capitaine Coignet que dans tout le Mémorial de Sainte-Hélène.

« Monsieur l'instituteur, conduisez quelquefois vos élèves au pied de ce monument et éclairez votre enseignement par la leçon de choses qui en sort. Votre premier devoir, c'est de faire des enfants de nos écoles des êtres de bonté, des citoyens désintéressés et probes et d'ardents patriotes. Vous y contribuerez en leur contant ce que fut ce vieillard né dans leur vallée ; comment, bien avant les lois qui en ont fait aux médecins d'aujourd'hui une tâche plus aisée, il mit sa science au service des pauvres et des malheureux, quelle haute idée il se faisait de la République et de quel amour passionné il aima la France. J'ai rappelé bien souvent qu'à l'époque de la Révolution républicain et patriote étaient des mots synonymes. Il faut qu'ils restent synonymes. Quelques-uns cherchent à les dissocier. Il vous appartient surtout à vous, monsieur l'instituteur, à vous et à vos collègues, de détruire ces malsaines folies. Comme le philosophe antique vous prouverez le mouvement en marchant. Au pays qui vous confie ses enfants, il faut que vous rendiez des hommes, qui, pareils à Prosper Allemand, veulent la République pour la justice, et qui aiment la France par-dessus tout. »

La Protection des Animaux. — M. Louis Barthou, garde des sceaux, ministre de la Justice, vient d'adresser aux procureurs généraux la circulaire suivante :

« L'opinion publique s'est vivement émue, à la suite d'incidents récents, des actes de brutalité qui, d'une façon fréquente, sont exercés publiquement et abusivement envers les animaux domestiques.

« Les efforts de la Société protectrice des animaux et autres groupements similaires, pour enrayer ces regrettables pratiques n'ont pas encore produit tous les résultats désirables et paraissent même s'être heurtés parfois à une certaine indifférence de la part du ministère public.

« Il importe cependant, à tous égards, que la loi du 2 juillet 1850, dite loi Grammont, dont la circulaire de la chancellerie du 13 décembre 1859 a déjà souligné l'importance, reçoive sa rigoureuse application.

« Je vous prie, en conséquence, de donner à vos substituts toutes instructions nécessaires à cet égard.

Orphelinat de l'Enseignement primaire. — Du 1er janvier au 1er août 1909, 115 orphelins sont venus augmenter le nombre des pupilles de l'Association.

Les 76 familles auxquelles appartiennent ces 115 enfants recevront une somme globale de 73,080 francs, alors que les cotisations des 76 sociétaires décédés ne s'élèvent qu'à 2,710 francs.

L'œuvre compte maintenant près de 40,000 adhérents.

Donation de M. Bonjean. Une École de Réforme. — Au cours du dîner offert par le préfet du Nord en l'honneur du Conseil général, M. Bonjean, juge au tribunal de la Seine, a annoncé qu'il faisait don au département du Nord, pour une période de cinquante ans, de 131 hectares de terrains situés à Belval (Pas-de-Calais) et, à titre définitif, les terrains sur lesquels seront édifiées des constructions.

Ce don est destiné à l'école de réforme des enfants arriérés ou vicieux qui sera fondée par le département.

M. Bonjean a reçu les félicitations et les remerciements du préfet et du Conseil général du Nord.

A travers les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

Educational Review, mai 1909. — *Récente agitation dans le corps professoral des Universités allemandes.* — La *Revue pédagogique* a déjà mis en lumière et la situation très enviable faite aux professeurs « ordinaires », c'est-à-dire titulaires des Universités allemandes, et la difficulté parfois désespérante que rencontrent les candidats pour y atteindre. Or le nombre de ces professeurs apparaît trop restreint pour celui sans cesse grandissant de leurs auditeurs. D'où la nécessité d'adjoindre aux professeurs titulaires des professeurs extraordinaires, payés, mais fort peu, par l'État, et des privat-docents payés directement par leurs élèves. — Certains conseils des universités, de Salzburg, entre autres, en sont donc venus au projet d'augmenter le nombre des professeurs titulaires.

D'après le professeur F. Paulsen, de l'Université de Berlin, — mort tout récemment et dont l'article est traduit dans l'*Educational Review* par M. W. Holmes, de Harvard University, — c'est là une solution qu'il faut éloigner à tout prix. Augmenter le nombre des professeurs titulaires, c'est du même coup augmenter dans d'inquiétantes proportions l'afflux déjà pléthorique de candidats à la *venia legendi,* c'est-à-dire l'autorisation d'enseigner dans les Universités. La multiplication démesurée du nombre des aspirants-professeurs déterminera l'extension de la trop longue et ingrate période d'expectative où, presque sans rémunération, le professeur extraordinaire ou le privat-docent doivent enseigner à l'Université; ce serait donc assurer aux candidats riches, — à l'exclusion des pauvres plus méritants peut-être, — le monopole des hautes fonctions dans l'enseignement supérieur.

The School Review, mai 1909. — *Progrès de l'éducation en 1908.* — M. Henry W. Holmes, de Harvard University, qui a traduit l'article dont on vient de donner la succincte analyse ci-dessus, a pré-

senté au Conseil des Professeurs de son Université un rapport sur les Progrès de l'Éducation aux États-Unis.

On verra par le très bref résumé suivant que le mot « Éducation » a ici sa valeur la plus générale.

Au point de vue national, le projet de loi Stephenson, en ce moment soumis au Congrès, a pour but de transformer le présent bureau de l'Éducation en un Ministère ayant les pleins pouvoirs de centralisation et d'inspection attachés à un secrétariat d'État.

L'enseignement obligatoire devient de plus en plus, dans chaque État de l'Union, un devoir pour les parents, devoir donnant lieu, lorsqu'il n'est pas accompli, à des sanctions assez sévères et, à la différence de certains pays, — à peu près toujours appliquées.

Enfin les manifestations privées de l'intérêt porté par le public au développement de l'éducation nationale ont été remarquables en 1908. Il faut citer, par exemple :

Le théâtre éducatif de New-York, fondé et entretenu par des particuliers de toutes classes, où les acteurs sont des écoliers, et les spectateurs des camarades avec leurs parents. Les pièces représentées sont souvent tirées des œuvres de Shakespeare, où l'imagination de l'auteur a créé les types les mieux faits pour attirer et retenir les enfants et les adolescents. — L'effet éducatif a été rapide, dans la tenue, le costume et le parler.

Des *jardins d'écoles* et des *terrains de récréation* ont été cherchés, découverts, organisés, et sont entretenus par une *ligue* spéciale. Un congrès tenu l'an dernier à Pittsburg, ville célèbre par ses institutions de ce genre, a fait ressortir le nombre des ressources, la vitalité et l'efficacité éducative et sociale de ces fondations, toujours plus nombreuses.

The Kindergarten Primary Magazine, mai 1909. — *L'Australie copie Cornell University*. — Les lecteurs de la R. P. ont pu voir dans de précédents articles qu'au point de vue de l'enseignement l'Australie était tributaire — à peu près exclusivement — de l'Angleterre. Voici que s'introduit maintenant l'influence des États-Unis. Le docteur J. C. Hackett, rédacteur en chef du « Western Australian », a demandé au Recteur de l'Université de Cornell tous les détails possibles sur le plan de l'enseignement à cette université, plan qu'on désire suivre dans un établissement d'enseignement supérieur à organiser en Australie.

A. Gricourt.

Pays de langue allemande.

Pädagogische Zeitung, 20 mai 1909. — *La langue française dans les écoles primaires d'Alsace-Lorraine.* — La diète d'Alsace-Lorraine vient d'être saisie d'une proposition tendant à rendre la langue française obligatoire dans toutes les écoles primaires, à côté de la langue allemande. A cette occasion le Secrétaire d'État, baron Zorn de Bulach, fit devant la Commission chargée d'étudier ce projet des déclarations intéressantes. Le gouvernement, en principe, est favorable à l'enseignement de la langue française. Il reconnaît que celle-ci doit être enseignée dans les villages frontières, dont les habitants sont en relations constantes avec les villages français voisins, ainsi que dans les contrées de langue mixte. L'enseignement du français est organisé actuellement dans 470 écoles primaires, comprenant 994 classes. Toutefois le Secrétaire d'État n'est pas partisan d'étendre cette mesure à toute la province d'Alsace-Lorraine, qui ne peut être considérée entièrement comme un pays frontière; il y a des parties où l'utilité du français est moins évidente. Il ne s'opposera pas d'ailleurs à la création des classes spéciales de français pour les enfants les mieux doués. La Commission espère s'entendre avec le gouvernement, car c'est au nom des besoins économiques du pays et nullement pour des raisons politiques qu'elle insiste pour l'adoption du projet.

20 mai 1909. — *La sphère d'influence des Écoles de perfectionnement en Prusse.* — Une statistique publiée récemment sur l'industrie et le commerce de la Prusse au cours de l'année 1907 fournit des renseignements précis sur le nombre des apprentis des deux sexes qui fréquentent les écoles de perfectionnement. Les professions exercées par des hommes accusent 428 000 apprentis contre 68 000 pour les femmes. D'autre part les listes de fréquentation dans les écoles de perfectionnement indiquent 326 000 inscriptions pour les garçons et environ 18 000 pour les jeunes filles. Il y aurait donc encore 100 000 apprentis, c'est-à-dire le quart, et 50 000 apprenties (les 5/7) qui ne reçoivent aucun enseignement complémentaire après leur sortie de l'école primaire.

Frappé de cette situation, le gouvernement prussien prépare un projet de loi qui tend à rendre les écoles de perfectionnement obligatoires pour les deux sexes.

3 juin 1909. — *Les nouveaux traitements pour les instituteurs de la Prusse.* — La chambre des seigneurs de la Prusse vient de voter, à la suite de la Diète, le projet du gouvernement concernant le relèvement

des traitements des instituteurs. Après de longues et laborieuses discussions, tous les partis se sont enfin mis d'accord pour voter une augmentation de crédits que la pénurie d'instituteurs en Prusse rendait indispensable. Si la loi nouvelle ne réalise pas toutes les espérances des instituteurs, elle apporte néanmoins une sérieuse amélioration à leur situation. Les traitements anciens s'élevaient de 1 100 à 2 180 marcs; la loi nouvelle les porte de 1 400 à 3 300 m., même dans les plus petites localités. A ces chiffres s'ajoutent les indemnités de résidence payées par les villes selon leur population et leurs ressources. Il en résultera pour le budget de l'État un accroissement de dépenses d'environ 50 millions de marcs, ce qui, pour un corps de 100 000 maîtres, représente une augmentation personnelle de 500 marcs.

Frankfurter Schulzeitung, 15 mai 1909. — *La lutte contre la mauvaise littérature.* — Cette lutte est vigoureusement engagée depuis plusieurs années par des Comités d'instituteurs fondés dans les grandes villes. Ils se sont donné pour tâche de soumettre toutes les nouvelles publications littéraires à un examen attentif, et de signaler celles dont on peut recommander la lecture.

L'organe officiel de cette Association, la « Jugendschriftmarte », donne périodiquement la liste des ouvrages adoptés ou écartés par les divers comités. Faisant un pas de plus, l'Union de ces comités vient de décider la publication de petits livres à bon marché, à partir du 15 mai de cette année.

L'éditeur Hilliger, de Berlin, qui s'est chargé de la partie matérielle de l'entreprise, doit mettre en vente, au prix de 10 pfennigs l'exemplaire, des éditions des meilleures œuvres littéraires contemporaines ou anciennes accessibles aux classes populaires. Tous les Comités redoublent d'activité pour assurer le succès de cette œuvre d'éducation nationale par la littérature. Ajoutons que les professeurs de langue allemande en France pourraient aussi utiliser pour leurs élèves les petits livres soigneusement choisis de la collection Hilliger.

Bayerische Lehrerzeitung, 19 février 1909. — *Instituteurs espagnols en Allemagne.* — Le conseil municipal de Madrid a décidé d'envoyer 20 instituteurs en Allemagne pour y étudier l'organisation scolaire. Les membres libéraux de ce conseil se rendent compte de la situation lamentable de l'enseignement primaire en Espagne et de la nécessité d'y apporter un remède énergique. Bien que la loi ait rendu l'école obligatoire dans ce pays, on compte encore de 50 à 60 p. 100 d'illettrés, et dans le sud jusqu'à 80 p. 100. Les instituteurs de campagne ne parviennent pas à se faire payer par l'État l'arriéré de leurs maigres traitements, et la plupart sont obligés de recourir à des professions auxiliaires pour ne pas mourir de faim.

La ligue des éducateurs allemands du peuple, M. Gaston Raphaël. — Cette ligue, fondée par un instituteur révoqué, il y a une quinzaine d'années, compte aujourd'hui de nombreux adhérents parmi les instituteurs et les professeurs de lycée ou d'université. Son organe bi-mensuel, *l'Educateur du peuple*, sert particulièrement de porte-parole aux instituteurs, dont il défend les intérêts d'ordre matériel et intellectuel. La ligue justifie son titre en plaçant au premier rang de ses préoccupations le souci de la culture individuelle. Elle estime que « le véritable progrès ne saurait être que si chaque citoyen a su, en quelque sorte, se développer lui-même. Une nation vraiment civilisée se compose d'individus dont chacun est civilisé. » Cette éducation de l'individu doit être entendue dans son sens le plus large. « Il s'agit de développer toutes nos facultés, l'esprit, le cœur et la volonté, afin d'atteindre l'harmonie entre l'homme individuel et l'homme idéal. Des générations de penseurs nous ont tracé le portrait de cet homme idéal. C'est « l'homme supérieur, dernier produit de la nature s'améliorant toujours elle-même » (Gœthe). C'est l'homme parfait selon l'image « du père céleste » (le Christ). C'est celui qu'ont caractérisé de grands penseurs allemands ou étrangers, que l'on divise en trois groupes : les éducateurs d'eux-mêmes (Schiller, Lessing, Herder, Luther); les éducateurs du peuple (R. Wagner, Bismarck, etc.); les éducateurs de l'humanité (Gœthe, Kant, Schopenhauer, Shakespeare, etc.). Les maximes essentielles empruntées à ces écrivains ont été réunies dans un ouvrage qui doit devenir le livre de chevet des membres de la ligue, *Germanenbibel* (la Bible des Germains).

« Pour atteindre le but proposé, il faut lutter contre les principales tendances de l'Allemagne actuelle, et délivrer le pays des trois périls qui le menacent : le jaune, le rouge et le noir.

« Le péril jaune n'a rien de commun avec celui qui inquiète si fort Guillaume II. Il s'agit ici du jaune de l'or. Depuis que l'Allemagne s'est transformée en une immense usine, la soif de l'or tourmente ses habitants. S'ils tombaient dans le matérialisme vulgaire des Américains, la fleur bleue de l'idéal serait écrasée, et les Allemands ne seraient plus de véritables Germains. »

Le péril rouge, ce sont les socialistes révolutionnaires. « Malgré les salaires de famine, surtout des instituteurs de campagne, il est inexact de parler de prolétaires intellectuels. Les instituteurs possèdent, en effet, ce qui fait défaut aux malheureux prolétaires du parti rouge : une certaine culture scientifique. Et ils possèdent ce qui, en face des millionnaires du capital, fait d'eux des milliardaires, *un idéal*, un idéal indestructible, sublime et sacré. Sans doute ils deviennent de ce fait des révolutionnaires de l'esprit, mais jamais les instituteurs allemands ne deviendront des révolutionnaires de la rue. Les *Éducateurs du peuple* sont idéalistes et patriotes, profondément Germains. »

« Le péril noir ou religieux est le plus grave des trois. Les religions actuelles forment, en effet, l'obstacle le plus redoutable sur le chemin de cet idéal d'humanité libre et sereine. Elles contredisent les résultats de la science et les conceptions des grands penseurs. Ce qui rend les religions actuelles plus dangereuses encore en Allemagne, c'est leur puissance politique. Les instituteurs, placés sous la surveillance directe du pasteur ou du curé, souffrent plus que tous les autres Allemands de cette intrusion de l'autorité ecclésiastique, qui les met en demeure de choisir entre leur conscience et leur gagne-pain. »

Quelles que soient les réserves qu'on puisse apporter aux projets et tendances de la Ligue, il faut la juger, pour être équitable, en fonction de l'Allemagne actuelle. Si l'on se rappelle le rôle d'étouffement que jouent les religions officielles, l'autoritarisme réactionnaire des gouvernements, la fièvre de possessions et de jouissances matérielles qui s'est emparée de l'Allemagne, on estimera peut-être que la ligue fait œuvre utile. Œuvre utile en un double sens : elle convie ses adhérents à poursuivre toute leur vie leur instruction, à mieux étudier et développer leur personnalité, les rappelle au souci de l'idéal, et les invite, d'autre part, à prendre une conscience plus nette de leur individualité et à se soumettre avec moins de passivité.

E. Simonnot.

Belgique et Suisse romande.

L'École nationale, 1er et 15 juin. — Suite des articles déjà signalés de M. V. Mirguet sur l'*Education de la jeune fille contemporaine*.

1er juin. — L'*ornementation florale des classes et des préaux scolaires*. — Dans une importante circulaire datée du 15 mars 1909, le baron Descamps, ministre de l'Instruction publique, après avoir excellemment défini le but, la portée et les conditions de l'*éducation esthétique* à l'école primaire, recommande, comme étant les principaux facteurs de cette culture : 1° le développement du goût de la propreté et de l'ordre chez les enfants; 2° l'emploi des images reproduisant les chefs-d'œuvre de la peinture; 3° la décoration florale des classes et des préaux scolaires. Se réservant de revenir une autre fois sur la question de l'imagerie, il estime plus urgent de signaler aux instituteurs les facilités que la décoration florale peut leur offrir.

« Les enfants, leur dit-il, aiment naturellement les fleurs, et leurs

préférences vont, apparemment par suite d'une loi physiologique, vers les plus éclatantes. N'est-il pas raisonnable de profiter de cette disposition naturelle pour commencer en eux la formation du goût?

« Que le maître cultive quelques fleurs dans la classe même, qu'il dispose un parterre dans quelque coin de la cour, qu'il fasse de l'école la « maison des fleurs », qu'il se serve de ces fleurs comme objets d'intuition au cours des leçons des choses, il affermira ainsi le goût des fleurs dans l'âme de ses disciples.

« Ceux-ci ne révéleront évidemment pas d'emblée un goût bien éclairé; mais, peu à peu, si le maître s'attache à faire comparer les teintes, s'il sait assortir avec goût les tons divers dans un parterre ou dans un bouquet, s'il sait faire ressortir les nuances, si, par le choix et la disposition des fleurs de la classe, il donne à celle-ci un aspect qui plaît, il peut être assuré que les sympathies des enfants délaisseront quelque jour les tons criards pour s'attacher à l'harmonie des couleurs.

« C'est la première étape à parcourir.

« Mais dès qu'elle est franchie, un nouvel et vaste horizon apparaît : le maître peut alors, insensiblement, initier ses élèves à la contemplation de la nature.

« La contemplation de la nature, voilà ce qui convient à de jeunes regards.

« Que le maître, au cours des promenades champêtres, fixe l'attention des élèves sur les *couleurs* qui se fondent harmonieusement dans la nature; qu'il leur fasse observer les jeux de lumière dans la forêt; qu'il fasse ressortir les contrastes et les dégradations de tons; puis que, des couleurs, il passe aux *formes*, aux *mouvements*, aux *sons*; qu'il arrête les regards de son jeune auditoire sur le profil des montagnes, les méandres des ruisseaux, le cours du fleuve; qu'il s'arrête pour écouter la chanson du vent; qu'il observe le geste du semeur, l'ardeur des travailleurs; qu'il fasse contempler un coin de pays, dont il fera analyser le côté pittoresque, et peu à peu les âmes enfantines s'ouvriront aux saines émotions du Beau.

« Ainsi guidés, les enfants s'habitueront à *regarder* et à *voir*; ils sauront *comparer*, et cette double éducation de l'œil et de l'esprit d'observation servira puissamment à leur éducation esthétique plus complète. »

Le ministre annonce en terminant qu'il a sollicité et obtenu de son collègue de l'Agriculture le texte d'une notice sur le jardinage d'agrément à l'école, rédigée par M. Marchandise, ancien chef de culture au jardin botanique de l'État, à Bruxelles, et qu'il fait adresser cette notice aux maîtres et aux maîtresses d'écoles primaires et gardiennes.

L'Éducateur, 8 mai. — *L'École Belge et la lutte contre l'alcoolisme.* — Le correspondant belge de l'*Éducateur* se demande quels sont

actuellement les résultats de la lutte passionnément menée par l'école primaire contre le fléau de l'alcoolisme, si redoutable dans son pays. Pour obtenir la réponse à cette question, il s'adresse à trois brochures récemment parues : l'une est de M. J. Lemoine sur l'*Enseignement antialcoolique à l'école primaire*, la seconde est de M. Sluys, directeur d'Ecole normale, sur *le Rôle de l'instituteur* dans la lutte antialcoolique; la troisième renferme une série de conférences organisées par le ministre de l'Intérieur et de l'Instruction publique et données au personnel enseignant du ressort de Mons par le docteur Caucheteux.

MM. Lemoine et Sluys, comptant beaucoup, l'un et l'autre, sur l'*enseignement* antialcoolique, en ont dressé un programme fort complet, et leurs ouvrages, joints aux autres publications similaires, aux circulaires ministérielles et aux recommandations des inspecteurs scolaires, ont stimulé le zèle du corps enseignant et des autorités communales, et ont produit les effets que voici :

« 1. Introduction dans les livres de lecture de morceaux antialcooliques. Les manuels des classes d'adultes, où la lutte est plus nécessaire et plus ardue, sont bourrés de sujets dirigés contre les boissons fortes.

« 2. Introduction de leçons antialcooliques dans les cours d'hygiène. La ville de Mons, dont j'ai le programme d'études primaires, prescrit aux trois degrés l'étude de questions relatives à l'alcool. Presque partout, une leçon du samedi et jour de paye, est consacré à l'antialcoolisme. Ces leçons sont consignées dans un cahier spécial. En outre, de temps à autre, on donne une causerie avec projections lumineuses.

« 3. Décoration plus ou moins inesthétique des salles d'école par des tableaux destinés à donner à l'enfant la peur des boissons fortes.

« 4. Création de caisses d'épargne et de bibliothèques scolaires abondamment fournies d'ouvrages, de brochures, d'almanachs de propagande.

« 5. En beaucoup d'endroits, création de *cercles scolaires de tempérance*, encouragés par les subsides et les éloges gouvernementaux. »

Sur ce dernier moyen, l'opinion de MM. Lemoine et Sluys est contradictoire. Le premier conseilla fortement la fondation de sociétés scolaires; le second n'en attendait rien de bon. — En fait, au 31 décembre 1897, *cent mille* enfants des écoles belges avaient pris l'engagement solennel de s'abstenir jusqu'à l'âge de vingt ans de toute boisson forte et de ne faire qu'un usage modéré de la bière et du vin.

Le correspondant de l'*Educateur* dit qu'il a consulté un certain nombre d'instituteurs à propos de ces sociétés juvéniles de tempérance. « Ils estiment tous qu'il y a eu dans ce mouvement — où des considérations purement politiques ont joué parfois un rôle prépondérant — beaucoup plus de *bluff* que de choses sérieuses. Les diplômes, drapeaux et l'entraînement aidant, les instituteurs ont récolté facile-

ment des engagements qui n'avaient guère de solidité morale. C'était aussi factice que nouveau. » Les statistiques que l'on a établies pour démontrer le succès soi-disant obtenu sont sans valeur pour qui les examine de près.

En fin de compte, M. L.-S. Pidoux déclare toute superficielle l'action exercée par l'enseignement antialcoolique. Selon lui, on a fait du « replâtrage » où il faudrait une « reconstitution morale complète ».

Le vrai remède est dans la formation d'individus « assez robustes de caractère pour s'affranchir de la tyrannie des habitudes, pour sortir de l'ornière », et non pas dans les « petits moyens ou les leçons scientifiques » préconisés par MM. Lemoine, Sluys et consorts. — Il s'approprie, pour l'appliquer à la Belgique, cette déclaration de M. Fœrster dans son beau livre sur l'*Ecole et le Caractère* :

« L'enseignement antialcoolique souffre partout d'un défaut fondamental. — On procède trop énergiquement, on étale de façon trop évidemment tendancieuse les pièces à conviction dont on dispose, alors qu'il faudrait tout d'abord partir du tragique de la vie et d'expériences personnelles pour faire comprendre la valeur de la « tempérance » au sens le plus élevé du mot. L'aspiration à la tempérance une fois éveillée, on montrerait dans le renoncement à l'alcool une condition fondamentale que doivent remplir tous ceux qui veulent s'élever jusqu'à cette vertu. »

29 mai. — *Vieille pédagogie.* — En 1761, un an avant l'apparition de l'*Émile*, Jean-Pierre Guignard, premier régent des Écoles de Charité de Lausanne, écrivit un petit traité de pédagogie pratique. Le manuscrit a été copié par Joseph Henry, « bourgeois de Vallaire », en avril 1761, et c'est sous la forme que lui a donnée ce dernier que ce vieux document fut remis à M. F. Guex, rédacteur en chef de l'*Educateur*, il y a quelques mois. M. Guex en donne une analyse qui se lit avec plaisir et d'où l'on peut tirer cette conclusion que, si la « pédagogie scientifique » est une invention de notre temps, l' « art d'élever et d'instruire » n'est pas né d'hier, et que l'amour de l'enfance, la vocation, l'intuition des vertus nécessaires à l'éducateur, le bon sens aiguisé par l'observation, les leçons tirées de l'expérience, et, par dessus tout peut-être, le sentiment profond de la noblesse et de la grandeur de la tâche entreprise, ont révélé à plus d'un vieux maître de jadis les vérités essentielles que nous croyons découvrir parce que nous les déduisons laborieusement d'une savante psychologie.

19 juin. — *Les classes primaires supérieures.* — Instituées officiellement par la loi du 15 mai 1906, les classes primaires supérieures vaudoises sont actuellement au nombre de douze. Trois cents élèves environ les fréquentent; mais ce nombre sera bientôt doublé, car de nouvelles classes sont en train de s'établir un peu partout.

Le programme d'études y est plus étendu que celui du degré supérieur des écoles primaires. Il comporte des notions d'histoire générale, de cosmographie, d'algèbre, d'allemand, de chimie agricole, etc. L'année prochaine, sans doute, on y ajoutera des cours d'agriculture ou de viticulture suivant les localités.

Les avantages offerts par les classes primaires supérieures sont considérables : la gratuité du matériel, la proximité de la maison paternelle, le côté pratique de l'enseignement, leur permettent d'être suivies non seulement par les enfants de familles peu fortunées, mais encore par tous ceux qui avaient une trop grande distance à parcourir journellement pour se rendre au collège de la ville voisine.

H. Mossier.

Bibliographie.

Régions et Pays de France, par J. Fèvre et H. Hauser. Paris, Alcan [1], 1909, in-8° ill. de 147 grav. et cartes.

Encore un livre de géographie sur la France. Manuels, ouvrages de vulgarisation se multiplient à son sujet, tous inspirés par la conception nouvelle de la géographie, animés du désir d'esquisser une œuvre synthétique que les travaux d'analyse récents, nombreux, renouvelés par le renouvellement même des théories générales, semblent appeler. En présence de cette production intense, des transformations acceptées partout dans l'enseignement géographique, le grand public, averti, s'inquiète un peu plus de pareilles questions.

C'est à lui tout spécialement que s'adresse le livre de MM. Fèvre et Hauser. Permettre à « un Français d'instruction moyenne » de comprendre mieux son pays, de « mieux saisir les mystérieuses correspondances qui existent entre le sol et les hommes », de « jouir plus pleinement de la beauté de nos paysages et de goûter mieux le charme de nos vieilles cités », tel est le but [2] visé. Excellente intention ! Pour bien des Français qui voyagent, la France est encore à découvrir. Pour ceux qui savent regarder, qui s'intéressent aux paysages comme on s'émeut à la vue des belles choses, que de fois leur curiosité, excitée par une sensation forte ou neuve, ne réclame-t-elle pas des explications qu'un certain savoir géographique, seul, pourrait donner. Nous avons bien, à ce point de vue, quelques guides [3] spéciaux, de grande valeur. Mais la collection, malheureusement, demeure encore fort incomplète.

Au reste, MM. Fèvre et Hauser ne se soucient point de rédiger un « guide ». Ils voudraient plutôt, semble-t-il, que leur ouvrage servît de préface préparatoire à tout voyage en France, capable de faire bien pénétrer le sentiment de la variété de nos « pays » et d'expliquer leurs caractères distinctifs. C'est le profit que déjà tout « Français d'instruction moyenne » pouvait prétendre retirer de la fréquen-

---

1. On ne saurait s'empêcher de noter qu'à son tour la librairie Alcan entre dans la voie des éditions géographiques. (L'ouvrage dont-il s'agit est encore compris dans la « Bibliothèque d'Histoire contemporaine » !)

2. Fèvre et Hauser, *op. cité*, p. I et II.

3. Collection dirigée par M. Boulle, chez Masson, Paris (Cantal, Causses, Savoie, etc.)

tation de certains manuels [1]. Entre eux et le livre dont il s'agit ici, on ne manquera pas de trouver quelque ressemblance. La forme didactique, l'exposition condensée qui, parfois [2], semble se fier à des développements oraux, l'allure générale donnent l'impression d'un livre « classique ».

Ce n'est pourtant pas, en ce sens et à vrai dire, un manuel [3]. Outre que les colonies, naturellement, n'ont point place ici, vous ne trouverez aucun chapitre sur la France prise dans son ensemble, aucun chapitre où l'on étudie l'unité française, le commerce, la population, etc., aucun chapitre où l'on réunisse, par exemple, les tronçons d'un fleuve découpé selon les limites des régions naturelles. Pas même de conclusion générale, — ce qui paraît excessif et regrettable. Il s'agit seulement d'établir la variété des aspects de la France, d'en définir les « pays ». Pays bien nombreux sur une terre dont sol, climat, habitants varient plus que nulle part ailleurs, parfois tout en nuances. Montrer comment un pays apparaît selon que tels phénomènes affectent des formes nouvelles n'est pas chose aisée. Baptisés par l'habitant des campagnes, plus capable que quiconque de distinguer la valeur de la terre et ses aspects différents, outre qu'ils ne se laissent que rarement délimiter de façon nette et brusque, les pays n'ont pas toujours de dénomination aussi originale que celle de Beauce ou Sologne; souvent on distingue seulement Campagne, Bocage, Forêt. Et la nomenclature administrative et les inventions malencontreuses de certains géographes ont encombré la géographie de vocables trompeurs. Ce qu'en disent MM. Fèvre et Hauser dans leur premier chapitre [4] renseignera pleinement les moins initiés sur l'état de la question et prouvera à tout lecteur la prudence scientifique avec laquelle les auteurs abordent leur sujet. Si l'on songe que toutes les régions de France n'ont pas été également étudiées [5], que les enquêtes entreprises à propos des pays commencent à peine, on sait plus de gré aux auteurs qui ne prétendent pas nous donner de formules définitives, on les suit avec plus de confiance lorsqu'ils essaient d' « apercevoir la physionomie réelle de la France en son harmonieuse et vivante variété [6] ».

---

1. Outre le manuel de Vidal-Lablache (chez Colin), qui fut, croyons-nous, le premier rédigé selon la division en régions naturelles, rappelons ceux de Gallouédec (Hachette), Gidel (Garnier), Fallex et Mairey (Delagrave).

2. Par exemple, p. 23 (Cambrésis), p. 61 (capture aux dépens de la Meuse), p. 91 (falaises du pays de Caux).

3. A paru, sous le nom de MM. Busson, Fèvre, Hauser, un manuel, » La France et ses colonies », dont le texte et les gravures — pour la France — sont absolument identiques à ceux du livre dont nous parlons ici. On regrettera peut-être que manuel et ouvrage de vulgarisation soient si semblables.

4. Fèvre et Hauser, *op. cité*, p. 6-13.

5. Le Bassin Parisien, les régions montagneuses sont, pour l'instant, favorisés à cet égard.

6. Fèvre et Hauser, *op. cité*, p. I.

Variété trop grande pour qu'on puisse se contenter de passer en revue, l'un après l'autre, les différents pays. Ce serait une œuvre trop morcelée et, d'ailleurs, entre les pays s'affirment des airs de parenté qui imposent leur classement dans le cadre d'une grande « région naturelle ». C'est le plan qu'ont suivi MM. Fèvre et Hauser. Certes, ici encore le choix peut être délicat, si l'on tient compte du jeu complexe des affinités naturelles et de la difficulté de déterminer des limites. Aussi les auteurs ont-ils bien soin d'avertir que leur classification n'a rien de « fatidique[1] ». Ce sont, du reste, les grandes régions généralement adoptées : Nord, Nord-Est, Bassin Parisien, Confins de la Bretagne, Bretagne, Massif Central, Jura, Alpes, couloir Saône-Rhône, Midi méditerranéen, Pyrénées, Midi océanique. On remarquera seulement la région des « Confins de Bretagne » qui correspond, la Bretagne exclue, au « Massif armoricain » des géologues et qui réunit des pays comme la Vendée et le Cotentin. Cette subdivision, heureusement marquée dans le « tableau » de Vidal-Lablache[2], dans la préface géographique d'une histoire, nous paraît moins nécessaire ici. D'autant que, si la Vendée forme bien une section distincte, on voit réapparaître fatalement la Normandie (Cotentin, Bocage), le Maine et l'Anjou[3] déjà indiqués, pour l'autre partie, non primaire, dans le Bassin Parisien.

Chacune de ces grandes régions est étudiée d'abord dans son ensemble au triple point de vue physique, économique, humain. Quelques lignes, au début, annoncent ce qui fait l'unité de la région considérée, précaution toujours nécessaire, qui s'impose surtout lorsque, comme ici, l'étude des différents phénomènes se poursuit toujours selon le même ordre pour toutes les régions. Etude précise, dont les spécialistes sentiront bien la documentation abondante et approfondie. Ce qui a trait à l'homme, à la race, au caractère, paraîtra peut-être un peu restreint. Sans oublier les exagérations auxquelles a conduit l'application de la « théorie des milieux », sans méconnaître la prudence nécessaire en pareille matière, il sera permis de regretter que de nos jours — sauf pour quelques régions comme la Bretagne — on se garde si jalousement de toute invasion sur ce domaine. Hâtons-nous d'ajouter que, pour tout ce qui concerne le groupement des populations et le mode de vie, le livre dont nous parlons satisfera les plus exigeants.

A la suite de chacune de ces « vues d'ensemble » vient l'étude par pays; le lecteur se trouve ainsi heureusement préparé à mieux saisir

---

1. Fèvre et Hauser, *op. cité*, p. 14.

2. Vidal-Lablache, *Tableau de la Géographie de la France*, Paris, 1903, *in* Lavisse, *Histoire de France depuis les origines jusqu'à la Révolution* (chez Hachette), t. I, livre I.

3. Quelque artificielles que soient ou puissent paraître ces dénominations, la division adoptée qui, de part et d'autre de la limite géologique, les reprend, ne semble pas comporter d'avantages appréciables.

des nuances parfois très délicates. Sans entrer dans le menu détail[1], les auteurs donnent, pour chaque pays important, sa couleur propre, sa valeur, son originalité. Ils se sont défendus, avec beaucoup de probité, de prétendre présenter ainsi une œuvre originale[2]; ils ont du moins accompli avec succès une œuvre consciencieuse, d'un choix judicieux et averti, assez nouvelle par le contact entre la « vue d'ensemble et les pays ».

A qui voudrait approfondir une étude de région, de pays, ils offrent une bibliographie choisie, encore abondante. Les ouvrages généraux ne sont pas seulement cités une fois pour toutes; pour chaque région on nous donne l'indication des pages correspondantes, ce qui facilitera les recherches. Il eût été bon, peut-être, de donner les dates d'éditions[3] et d'indiquer comme telles les « thèses » qu'un « Français d'instruction moyenne » aurait parfois quelque peine à lire. En outre des livres, indications d'atlas[4] et de cartes. La carte de France recommandée est celle au $\frac{1}{500\,000}$. Était-il nécessaire de préférer cette échelle, en un temps où les cartes au $\frac{1}{320\,000}$ et $\frac{1}{80\,000}$ sont d'usage courant dans le grand public? Une troisième section bibliographique cite les albums à consulter. Au reste l'ouvrage même contient, outre beaucoup de cartes bien faites et des croquis schématiques, des gravures choisies avec goût et clairement expliquées. M. Fèvre[5] pouvait, ici, user d'une expérience particulière. On regrettera davantage, dès lors, que l'éditeur ait laissé quelques images qui ne sont que des dessins convenables[6], en contraste trop aigu avec tant de belles photogravures.

On regrettera surtout l'absence d'un index qui faciliterait les recherches et permettrait de retrouver de suite un pays, un accident géographique.

C'est une lacune facile à combler dans une 2e édition. Car nous souhaitons que ce bon livre soit beaucoup lu. Les gens du métier même y trouveront à glaner. Le grand public le lira avec plaisir et

---

1. Ainsi la « Thiérache », sauf erreur de notre part, n'est pas mentionnée; de même les pays aux confins de la Touraine, de l'Anjou et du Poitou. Mais il ne s'agissait pas, évidemment, de citer tous les pays de France.

2. Fèvre et Hauser, *op. cité*, p. 1.

3. Etait-il bien utile de renvoyer, chaque fois, au volume d'E. Reclus, bien vieilli sur tant de points?

4. L'atlas est celui de Vidal-Lablache. On indique, pour chaque région, le numéro des cartes à consulter.

5. M. Fèvre, professeur à l'Ecole normale de Dijon, a publié : *La Terre et l'Homme par l'Image*, 3 vol. in-8°, Paris, Hachette, 1906. — On sait que M. Hauser est professeur à l'Université de Dijon.

6. Cf. notamment p. 207 (pointe du Raz), p. 336 (glaise d'Argentière), p. 243 (Sidobre).

profit et se persuadera sans doute que les études géographiques ne valent pas seulement pour un cénacle de spécialistes, mais encore pour quiconque, de façon ou d'autre, s'intéresse à la France et à ses « pays ».

ELICIO COLIN.

La Forêt de Fontainebleau (dans la nature, dans l'histoire, dans la littérature, dans l'art) [1], par Émile Michel, Paris, H. Laurens, 1909, in-8 illustré de 32 planches hors texte et d'une carte de la forêt.

Voici les feuilles qui jaunissent et tombent déjà au vent de ce précoce automne. La forêt, comme un frémissant orchestre, semble préluder aux sublimes symphonies que, jour à jour, les matinées brumeuses et les après-midi doucement soleillés vont éveiller dans ses profondeurs. « Fontainebleau, a écrit Michelet dans une de ses plus belles pages, est surtout un paysage d'automne, le plus original, le plus sauvage et le plus doux, le plus recueilli.... » Allons à Fontainebleau. Un livre, le dernier qu'ait écrit Emile Michel, dont il achevait à peine de corriger les épreuves quand la mort nous l'a pris, s'offre comme un guide plein d'expérience, de bonhomie et de savoir. On peut dire que, depuis plus de vingt ans, notre ami le ruminait, ce livre. Il avait tant vécu dans sa chère forêt, il la connaissait si bien, il l'aimait d'une si robuste tendresse, il y avait tant dessiné et peint, tant observé et médité que le désir, le besoin s'était développé en lui d'écrire non pas une description littéraire, lyrique et sentimentale, mais comme une histoire raisonnée de ses vieux amis les arbres et aussi des hommes qui ont vécu près d'eux et se sont inspirés d'eux.

La forêt d'abord, *dans la nature*.... La diversité des aspects qui nous émeuvent, où, de génération en génération, poètes, rêveurs et artistes sont venus mêler et enrichir leur propre substance, c'est à sa constitution géologique et à la variété de ses essences qu'elle les doit. Le premier chapitre du livre est donc consacré à l'étude du sol, de la flore et de la faune. C'est sur une terre pauvre et presque sans eau que la vieille forêt a pris racine ; aussi, dans beaucoup de parties, les arbres, obligés de chercher leur nourriture à travers le sable et les rochers, étendent leurs racines noueuses, et, cramponnés au sol pour y puiser la vie ou tendus vers la lumière, ils prennent ces silhouettes tourmentées, expressives, individuelles que notre envahissant anthropomorphisme a humanisées et baptisées : le *Pharamond*, l'*Henri IV*, le *Rageur*. Hélas ! la plupart de ces vétérans ont succombé l'un après l'autre, et du *Rageur* même, peint par Corot et dont le livre de M. Émile Michel reproduit une photographie ancienne (si intéressante à rapprocher du tableau du maître), il ne restera bientôt plus qu'un souvenir — et un chef-d'œuvre.

Les parties pourvues d'une couche de terre plus profonde ou plus

1. Nous sommes heureux de pouvoir reproduire cet article, publié dans le *Journal des Débats* du 7 septembre dernier.

riche, ont conservé leurs belles futaies d'arbres : le *Gros Fouteau*, la *Tillaie*, les *Ventes à la Reine*, les *Ventes Bourbon* et la variété des essences forestières y compose la magnifique symphonie automnale où chacune va faire sa partie.

Le chêne d'abord, le chêne rouvre, le vieux chêne gaulois, qui occupe plus de la moitié des futaies, y règne en souverain ; à côté de lui, le hêtre, dont les fûts élancés montent d'un seul jet jusqu'à deux cents mètres dans le massif des *Ventes à la Reine* et dont les feuillages, quand l'automne les touche, se découpent sur le bleu mouillé du ciel, dans la lumière moite, comme des sertissures d'or autour d'un immense vitrail de cathédrale ; puis, le charme, ami des rochers ; l'orme, l'érable, le peuplier blanc, le néflier, l'envahissant bouleau — et le châtaignier qui, très nombreux autrefois et si malencontreusement éliminé, semble vouloir se propager de nouveau.

C'est vers la fin du XVIIIe siècle seulement que l'on introduisit, artificiellement, les essences résineuses qui se sont si bien développées depuis, que le pin sylvestre n'occupe pas moins de 3,292 hectares. Emile Michel est sévère pour cet instrus ; il n'aime pas plus « la monotonie de ses formes » que « l'aigre tonalité de son feuillage bleuâtre ». On peut lui concéder les solitudes sablonneuses où il offre aux forestiers de grandes facilités pour le peuplement ; mais il faudrait éviter de l'introduire dans les belles parties de la forêt où se sont établies, en légitimes et naturels occupants du sol, les vieilles essences autochtones.

*
* *

Dans l'histoire : c'est le second chapitre du livre. Le plaisir de la chasse, bien avant le sentiment tard éveillé de la nature, attira les hommes vers la forêt. Depuis Robert le Pieux, nos rois en connaissaient le chemin ; ils avaient élevé, près de la *Fons Bleaudi*, un palais-forteresse auquel Louis VII ajouta une chapelle — et il semble bien que c'est de cette *Fons Bleaudi* (la source qui appartenait au bonhomme Bléaud) que fut formé le nom de Fontainebleau — nom prédestiné qui, depuis le XVIe siècle jusqu'à Michelet, inspira aux gens d'imagination tant de jolies étymologies poétiques :

> La plus belle eau qui se voie guère,
> La Fontaine belle eau.

Il ne reste rien du château des Capétiens où Philippe le Bel naquit et mourut ; c'est le Fontainebleau des Valois qui est celui de l'histoire... mais je ne saurais entrer ici dans les détails de cette histoire. Je veux signaler seulement, dans l'excellent chapitre où Émile Michel l'a résumée, un curieux passage sur le séjour des poètes Ronsard et Desportes à Fontainebleau. Il y a mis à profit les recherches d'un lettré éminent, qui a laissé dans l'Université un nom respecté, et

dont il m'a souvent parlé comme d'un homme supérieur, son ami et son beau-frère, Eugène Gandar : *Ronsard considéré comme imitateur d'Homère et de Pindare, 1854.* Il m'est impossible, à mon grand regret, de suivre notre guide dans ces études rétrospectives. Ce que fut Fontainebleau après les Valois, comment Henri IV et Louis XIII s'y attachèrent, les fêtes qu'y donna Louis XIV, tout cela est assez connu en gros. Mais Versailles allait tout accaparer des ressources et de la faveur royales. Seule, la Palatine s'obstinait à rêver, au milieu des fastes de Versailles, « d'une forêt inculte, de repas sur l'herbe avec de bons amis ». C'est à son « cher Fontainebleau » qu'allaient toutes ses préférences; c'est là qu'elle trouvait le grand air, l'exercice et la liberté dont elle avait besoin.

*
* *

Mais voici le moment où les poètes et les artistes vont découvrir à leur tour cette forêt où Pierre le Grand ne vint, le 31 mai 1717, que pour s'y enivrer épouvantablement et d'où il fallut le ramener à Petit-Bourg, « dans un état fort dégoûtant ». Les deux derniers et les plus importants chapitres du livre sont consacrés à la forêt *dans la littérature et dans l'art.* C'est à Fontainebleau, qui avait été l'un des camps retranchés de l'invasion italienne, que l'art français devait retrouver sa fière indépendance, c'est dans la forêt ancestrale, tutélaire et inspiratrice que se réfugièrent les jeunes paysagistes révoltés contre l'académisme, qui avait décrété que le « paysage est un genre qui ne devrait pas exister » et avant eux, dès la fin du XVIIIe siècle, les irréguliers qui frayèrent les premiers sentiers où allaient bientôt s'égarer les rêveries d'*Obermann.* Corot, Théodore Rousseau, J.-F. Millet, Charles Jacque, Diaz, Barye, Karl Bodmer, le peintre de la faune de la forêt, Rosa Bonheur, Cazin, Belly revivent dans ses pages. Émile Michel connaissait admirablement et leurs œuvres et les sites qui les avaient inspirées : il rapproche souvent de leurs tableaux une photographie d'après nature, et rien n'est plus instructif que ces brusques juxtapositions du « motif » original et de ce que l'homme en a tiré et y a *ajouté*, selon la vieille formule, sans cesse répétée parce qu'elle est définitive et a tout dit, en une fois, avec le minimum de mots : *Homo additus naturæ.*

> Ce procès tant mené et qui encore dure :
> Lequel des deux vaut mieux, ou l'art ou la nature....

comme écrivait Ronsard, dans son *Elégie* à son ami le peintre « Janet », est, au fond, le plus vain des procès. Pour lui

> Des libres oiselets plus doux est le ramage
> Que n'est le chant contraint du rossignol en cage,
> Et la source d'une eau saillante d'un rocher

Est plus douce au passant pour sa soif étancher,
Quand sans art elle coule en sa veine rustique,
Que n'est une fontaine en marbre magnifique...
Car toujours la nature est meilleure que l'art.

Mais comme la « nature » n'existe en somme que par nous, — je ne dis pas *pour* nous; que nous ne savons guère d'elle que les impressions qu'elle nous procure, nous ne nous lasserons jamais de retrouver dans les œuvres des grands artistes ces impressions magnifiées et comme révélées une seconde fois par leur sympathie plus puissante et plus créatrice que la nôtre. — Et c'est nous les faire mieux connaître que de les évoquer dans le milieu même où ils ont vécu, en présence des modèles dont ils se sont inspirés.

Je me permettrai ici une seule critique ou plutôt une seule réserve. Trop souvent, Émile Michel, en parlant de ses grands amis, cède à son horreur de l'impressionnisme et mêle à son admiration je ne sais quelle polémique latente. Il ne veut pas que Corot soit le plus grand des « impressionnistes »..., et pourtant, c'est bien par lui que l'évolution s'est faite de « l'académisme » à ce que nous avons appelé l' « impressionnisme ».

Ses amis et son éditeur avaient — non sans peine — décidé Émile Michel à autoriser la reproduction de quelques-uns de ses dessins pour illustrer son livre. Il s'en excuse dans sa préface : « Les lecteurs de ce livre, écrivait-il, pourront, à bon droit, trouver singulier qu'à côté de reproductions d'œuvres magistrales figurent celles de plusieurs dessins de l'auteur lui-même.... Ces dessins faits en toute sincérité d'après nature n'ont, du reste, d'autre but que de constater l'état actuel de quelques-unes des régions les plus pittoresques de la forêt. » Ils diront plus encore; même à ceux qui n'en connaîtraient que les réductions imposées par le format du volume, ils révéleront qu'à de certaines heures, un grand honnête homme, d'esprit grave et clair, de ferme volonté, de conscience exigeante s'arrêta devant les sites les plus pittoresques de la vieille forêt ; qu'il en goûta profondément la beauté, la solitude, la tristesse; qu'il y chercha peut-être, sinon l'impossible oubli, du moins l'apaisement des chagrins que la vie ne lui avait pas ménagés, mais qui n'abattirent jamais son âme stoïque, ouverte jusqu'au bout à l'amitié, à l'amour des belles choses, de la nature et du travail.

André Michel.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
Louis Chuit.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.

Nlle série. Tome LV. N° 10 15 Octobre.

REVUE
Pédagogique

Le Congrès de Nancy.

La fédération des Amicales de France et des Colonies semble avoir été bien inspirée en choisissant Nancy comme siège de son 6e Congrès. Un pays et une ville où tout enseigne l'ordre, la mesure, la sagesse, ne pouvaient pas ne pas exercer une influence heureuse sur les quinze cents instituteurs et institutrices qui leur étaient venus de toutes parts. A deux pas d'une frontière dont on a dit avec raison qu'elle nous est toujours nouvelle, chacun sentait comme d'instinct qu'il fallait s'interdire les outrances de langage, génératrices d'apparentes discordes. Même le lieu des séances, cette salle Poirel qui est un bijou d'élégance et de commodité à la fois, avait, suivant un des organisateurs du Congrès, son effet pacifiant. On y était aussi à l'aise que le permettait la température sénégalienne des premières journées d'août, on n'avait nul besoin d'élever la voix pour se faire entendre, et de la verrière du plafond tombait je ne sais quelle grâce qui se communiquait aux discours. Bref, la tenue du Congrès a été parfaitement correcte : dirigé par des hommes dont certains avaient déjà révélé ailleurs leurs qualités de fermeté et de tact, il n'a connu ni séance orageuse, ni incident fâcheux; il a eu ses joûtes oratoires, et quelques-unes ont été vives, mais ce furent des tournois chevaleresques où les adver-

saires faisaient assaut de courtoisie; pour les amis des instituteurs, qui l'ont pu suivre, il fut une joie et une fierté.

*
* *

Des deux questions soumises au Congrès, l'une avait pour objet *l'allégement et l'adaptation des programmes.* Depuis quelques années, en effet, on se plaignait un peu partout de nos programmes, de leur surchage et de leur défaut d'adaptation au milieu de l'écolier, à ses besoins futurs, à sa future profession. Un article de revue pédagogique, qui fit grand bruit en son temps, était même singulièrement sévère à leur égard. — C'était, disait-il, une survivance de l'époque impériale où l'enseignement, ne pouvant parler librement des choses, devenait, par nécessité, un enseignement de mots. — C'était, disait-il encore, une œuvre mal faite, l'œuvre de Parisiens qui ne songeaient qu'à Paris, et dont l'inspirateur, M. Gréard, homme de culture surtout verbale, n'eut jamais de contact réel et profond avec la vie ouvrière et paysanne. — Cette condamnation, formulée par un des maîtres les plus écoutés de la pédagogie contemporaine, fut acceptée par un grand nombre d'instituteurs. Et, de bonne foi, on crut, sans trop y aller voir, que les programmes de 1882 et de 1887 étaient coupables des pires méfaits. Si tant d'enfants nous quittent avec un savoir superficiel et sans avoir contracté de bonnes habitudes d'esprit, s'ils oublient si vite ce qu'ils ont appris si péniblement, la faute en est aux programmes. Ceux-ci sont trop étendus, et le temps manque pour les parcourir; ils sont trop élevés, et certaines des matières qu'ils impliquent sont inaccessibles à beaucoup d'intelligences; ils sont trop extérieurs à la vie réelle, et nos élèves apprennent bien des choses qui leur seront toujours inutiles. Voilà, du moins, ce que l'on pensait des programmes, au Congrès de Clermont.

Il semble bien, aujourd'hui, que l'opinion n'est plus la même. Après avoir soigneusement analysé les nombreuses études que lui ont fait parvenir soixante-sept Amicales, le rapporteur de la commission des programmes au Congrès de Nancy, M. Bertrand, absout les programmes officiels du mal qu'on leur impute. Conçus

dans un esprit très large, permettant au maître qui sait les interpréter toutes les adaptations désirables, ils constituent vraiment les grandes lignes de l'instruction et de l'éducation primaires. S'il est quelque chose de touffu et de trop ambitieux, ce sont ces programmes départementaux où chaque matière du programme officiel est détaillée par un spécialiste, — tout spécialiste réclamant pour sa science la plus large part. Où se marque le défaut d'adaptation, c'est dans ces livres scolaires édités à Paris pour toute la France, pour la campagne comme pour la ville, pour les filles comme pour les garçons. Que l'on revienne aux programmes officiels trop longtemps enfouis sous les programmes départementaux, et l'on aura, sauf quelques modifications de détail, tout l'allégement possible. L'adaptation se fera ensuite, dans chaque département, par des commissions où les instituteurs seront largement représentés, et qui se préoccuperont, non plus de détailler chacune des matières, mais d'accommoder certaines d'entre elles, comme l'histoire et la géographie, les sciences physiques et naturelles, le dessin et le travail manuel, aux ressources du milieu. Ainsi l'enseignement primaire restera général et vraiment libéral, éducateur des intelligences et des consciences, tout en devenant plus intuitif et plus concret, plus actif et plus excitateur d'activité.

M. Bertrand ne se contente pas de dégager des travaux qu'il examine cette réponse générale à la question. Entrant dans le détail des programmes officiels, il signale au fur et à mesure les principales observations ou critiques de ses collègues, et nombre d'entre elles méritent d'être retenues. A retenir ce qu'il dit de la gymnastique, de sa méthode, et du temps qu'il faut lui consacrer, du travail manuel et de ce qu'il convient d'en conserver à l'école, en le rattachant aux autres matières, surtout au dessin et à la géométrie. A retenir également ce qu'il dit de la simplification nécessaire de l'orthographe, de la syntaxe et de la nomenclature grammaticale, de la part plus grande à donner à la composition française et à la lecture expliquée, et des suppressions à faire dans certains chapitres d'arithmétique et certains ordres de problèmes pour assurer plus de temps aux applications du système métrique et au calcul mental. A retenir surtout l'ensemble des voies et moyens que ses collègues et lui déclarent

indispensables pour que les programmes primaires puissent être appliqués dans leur esprit, avec les méthodes intuitives et actives préconisées par leurs créateurs. Son rapport est une étude complète des aspirations pédagogiques du corps enseignant, étude objective, faite des dépositions des principaux intéressés, et néanmoins personnelle, formant un tout bien ordonné et harmonieux. Il n'était pas indigne de servir de thème aux délibérations du Congrès.

Mais, dès la première séance de la commission spéciale, l'intérêt des congressistes s'est concentré ailleurs. De l'allégement des programmes, qui avait tant préoccupé les amicales, il n'a plus guère été question, et, si l'on peut dire que l'on s'est encore soucié de leur adaptation, c'est en donnant à ce mot un sens assez vague. Tout l'effort du débat s'est porté, en effet, sur l'idée générale de l'école primaire, telle que la conçoivent et que la présentèrent, tour à tour, avec une chaude éloquence, MM. Devinat et Dufrenne. Ce n'est pas qu'il y eût, entre les motions de l'un et celles de l'autre, une énorme différence, et leurs thèses ne sont pas les deux thèses nettement antagonistes dont un philosophe curieux et détaché aurait aimé voir le conflit. Aucun d'eux, pas plus M. Dufrenne que M. Devinat, ne veut faire de l'école une préparation au métier, et « de la profession le centre des études ». Tous deux ont un égal souci de la culture générale, et, si l'un ne repousse pas comme l'autre « l'idée que l'école primaire doit élever des producteurs », ils sont unanimes à déclarer qu'elle doit, avant tout, élever des hommes. Par cela même, ils s'accordent dans le respect et le maintien des programmes et des méthodes de 1882 et de 1887 dont ils reconnaissent également la haute valeur éducative. — Où ils diffèrent, c'est, pourrait-on dire, dans leurs idées de derrière la tête, dans leurs théories philosophiques de l'éducation. M. Devinat estime que l'école « a pour objet essentiel de pourvoir l'enfant des *habitudes*, des *sentiments*, des qualités d'esprit et de volonté, des connaissances pratiques qui lui permettront de remplir plus tard, dans la société, ses devoirs d'*honnête homme*, de *bon citoyen* et de *bon Français* ». M. Dufrenne ne veut pas de cette culture des *habitudes* et des *sentiments*, en vue d'une *fin déterminée d'avance*. Suivant lui, l'école doit se borner à éclairer les intel-

ligences, à exercer les facultés; c'est à l'enfant qu'il appartient de faire lui-même ses idées, ses sentiments et sa vie, de créer librement sa personnalité; lui donner des habitudes qui seront nécessairement nos habitudes, des sentiments qui seront nos sentiments, c'est préparer, non pas une personne indépendante, mais un outil exploitable par qui voudra s'en servir. — M. Devinat, qui a, comme instituteur et comme inspecteur, tiré le meilleur parti des exercices de langue française, veut leur laisser toute la place qu'ils occupent dans l'horaire actuel. M. Dufrenne réduit cette place au profit des leçons de choses, et, en général, de l'enseignement scientifique dont il voudrait faire, à l'École même, une philosophie positive et complète du monde, de la vie et de la société. — L'on comprend sans peine que ces idées, aventureuses peut-être, mais à coup sûr généreuses, aient eu gain de cause auprès de la majorité des congressistes. Déjà, en commission, la thèse de M. Devinat ne l'avait emporté que par 46 suffrages contre 42; en séance plénière, c'est la thèse de M. Dufrenne, allégée, il est vrai, de ses propositions les plus significatives, qui a triomphé. Par 143 voix contre 116, le Congrès a voté la déclaration de principe et les propositions suivantes, qui sont la déclaration et les propositions de M. Dufrenne.

I. — *Définition de l'Enseignement primaire :*

« L'enseignement primaire a pour objet la culture des facultés physiques, intellectuelles et morales de l'enfant;

« Il vise, en outre, à le munir des moyens de travail et des connaissances utiles à la *généralité des hommes*, dans quelque condition qu'ils se trouvent;

« Il a le même objet pour les filles et pour les garçons. »

II. — *Programmes et méthodes :*

« La conception des programmes de 1882 et de 1887, par laquelle l'enseignement primaire est comme un premier tableau des principales connaissances humaines ayant une valeur éducative, est maintenue;

« L'enseignement primaire devant se préoccuper de l'observation des choses plus que de l'étude des mots, la part faite aux

leçons de choses et à l'enseignement scientifique doit être augmentée, au détriment des exercices propres de langage, de grammaire et d'orthographe, — la lecture courante et la lecture expliquée conservant cependant leur importance actuelle;

« Les méthodes de l'enseignement primaire doivent être concrètes et préparer à l'action. »

M. Devinat a eu, du moins, une satisfaction précieuse. Il a réuni l'unanimité des suffrages sur les *mesures* qu'il juge nécessaires pour « réaliser » l'École des lois de 1882 et de 1887, disons : l'École de J. Ferry. Tous les congressistes ont demandé avec lui :

« 1° Que le projet de loi sur l'obligation scolaire, déposé au Parlement, soit mis en discussion dans le plus bref délai;

« 2° Que la durée légale de la scolarité reste au minimum de six à treize ans, mais qu'aucune exception ne soit faite en faveur des élèves pourvus du certificat d'études primaires;

« 3° Que l'examen du certificat d'études primaires soit soumis à une revision prochaine, en vue de son amélioration ou de sa suppression;

« 4° Que l'effectif des classes ne dépasse jamais 40 élèves;

« 5° Que désormais tous les instituteurs soient préparés dans les écoles normales; que les maîtres en exercice soient mis à même de compléter leur éducation professionnelle dans des conférences cantonales contradictoires, officielles ou libres, plus nombreuses qu'aujourd'hui, avec le concours des associations corporatives, des diverses sociétés d'études pédagogiques (par exemple, la Société de psychologie de l'Enfance), etc. »

Il a même fait voter une motion spéciale « adjurant les Pouvoirs publics de prendre dans le plus bref délai les mesures nécessaires pour accroître la durée légale de la scolarité élémentaire, et d'instituer légalement des classes obligatoires d'adolescents, où sera complété l'enseignement général et civique, mais surtout sérieusement amorcé l'apprentissage professionnel ».

Après tout, c'est là, peut-être, qu'est toute la solution de la question des Programmes. Si l'école primaire ne donne pas aujourd'hui tous les résultats attendus, c'est qu'elle n'est pas encore réalisée telle que l'ont conçue ses fondateurs, et qu'elle n'a pas de lendemain. Réalisons-la donc en assurant la fréquentation obligatoire par des allocations aux familles nécessiteuses ;

réalisons-la en donnant aux maîtres et aux élèves le moyen de bien faire leur tâche, aux premiers par une préparation meilleure et un entraînement plus soutenu, aux seconds par une scolarité normale, sans la fièvre malsaine d'examens prématurés ou mal compris; prolongeons-la enfin en créant des cours obligatoires d'adolescents, et la plupart des critiques adressées à nos programmes n'auront plus ni raison, ni prétexte. Ils seront allégés, car l'enseignement des matières qu'ils comprennent sera réparti sur un nombre d'années plus considérable; ils seront adaptés aussi, car, après avoir construit l'homme dans l'enfant, on aura tout loisir d'édifier dans l'adolescent l'ouvrier, ou, si l'on veut, « le producteur », en lui donnant une instruction spéciale, variable suivant ses goûts, ses aptitudes, et les besoins économiques de chaque région.

*
* *

La seconde question inscrite à l'ordre du jour avait ce titre un peu mélancolique : *Reprise des vœux en souffrance.* Est-ce donc que l'Administration supérieure et le Parlement eussent été sourds aux vœux émis dans les Congrès antérieurs? En aucune façon, et M. le Directeur de l'Enseignement primaire a pu montrer, dans son discours de clôture [1], que beaucoup avait été fait déjà pour donner satisfaction aux besoins les plus légitimes et les plus pressés du corps enseignant. On demande que l'instituteur forcé par l'âge et la fatigue de quitter ses fonctions n'attende plus désormais des années entières l'admission à la retraite, puis la liquidation de sa pension. Rien de plus juste : aussi, le Parlement a voté, au budget des retraites, un supplément de 2 400 000 francs en 1908, et un nouveau supplément de 2 millions en 1909. On demande que des mesures soient prises pour remédier aux injustices de l'ancien régime du pourcentage. Rien de plus légitime encore : aussi, cette année même, un crédit supplémentaire de 850 000 francs a-t-il permis de regagner le temps et le rang perdus à un grand nombre de maîtres que ce régime avait laissés en arrière. Et, si des questions d'ordre financier nons passons aux questions d'ordre moral, les circu-

1. Nos lecteurs trouveront plus loin le texte de ce discours.

laires ministérielles relatives au déplacement d'office et au Conseil des maîtres prouvent clairement la volonté de l'Administration supérieure de tenir compte, dans toute la mesure possible, des vœux qui ont pour objet la sécurité des instituteurs et la participation des adjoints à l'organisation des études et de la discipline. Mais les Congrès de Marseille, de Lille et de Clermont ont demandé bien davantage, et voilà pourquoi il y a aujourd'hui tant de « vœux en souffrance ».

Du moins, le Rapporteur de la Commission, M. Guérin, a-t-il proposé que le Congrès de Nancy n'en émît pas de nouveaux. — Le temps n'est plus, dit-il, aux vaines discussions; il faut agir. — Et ce qu'il développe, non sans habileté ni sans une secrète ardeur, dans son travail, ce ne sont pas tant des considérations théoriques qu'un plan d'action, une tactique pour obtenir les « réalisations » désirées. Quelles réalisations? Certains instituteurs demandaient surtout des réformes d'ordre moral. Craignant que le Ministère et le Parlement, après les sacrifices pécuniaires déjà consentis, n'en voulussent pas consentir de nouveaux, ils se seraient contentés pour le moment de quelques modifications avantageuses dans le Statut des fonctionnaires. — D'autres, et c'était le plus grand nombre, voulaient qu'on répartît les vœux en souffrance en deux catégories, suivant qu'ils ont, ou non, une répercussion financière, et que, dans chacune de ces catégories, on en choisît un pour le faire aboutir. — Le rapporteur n'a pas cette crainte et repousse cette méthode. Il croit que le Parlement accordera plus volontiers aux instituteurs des avantages matériels que de nouvelles libertés; il est persuadé surtout que la veille d'une période électorale est une heure singulièrement propice pour solliciter le Parlement. Aussi, propose-t-il à ses collègues d'inscrire en tête de leurs revendications celle des questions financières qui lui tient le plus à cœur, l'égalité des traitements des instituteurs et des institutrices.

Le Congrès s'est rangé à l'avis de M. Guérin. Un délégué qui proposa, en raison de l'état du budget, d'écarter provisoirement les vœux à répercussion financière, provoqua les protestations les plus vives et dut renoncer à la parole. Et tous ceux qui réclamèrent la priorité, soit pour les retraites, soit pour « la

réparation des injustices du passé », soit pour les indemnités de résidence furent successivement battus. Il est vrai que le plaidoyer porté par Mme Eidenschenk devant la Commission extraparlementaire de coordination des traitements, et reproduit in extenso dans le rapport de M. Guérin, contient d'excellents arguments qu'il suffisait de développer devant le Congrès pour obtenir un vote favorable. Les orateurs féministes n'y ont pas manqué. Avec Mme Eidenschenk, ils ont montré les institutrices ayant autant de besogne que les instituteurs, autant de besoins, autant de charges, et, quand ils ont conclu avec elle : « A travail égal, salaire égal », l'adhésion a été à peu près unanime. Désormais, « la question de l'égalité de traitement entre les instituteurs et les institutrices accompagnera toujours les revendications d'ordre quelconque présentées par le bureau de la Fédération et les précédera, afin de bien montrer aux Pouvoirs publics l'intérêt primordial que le personnel enseignant attache à cette question ».

Pour les retraites, le rapporteur s'était contenté de reprendre le vœu précédemment émis au Congrès de Clermont :

« Droit absolu à pension à 55 ans, et droit à la moitié de la pension pour le conjoint survivant, après décès d'un fonctionnaire;

« Admission à faire valoir ses droits trois mois après demande;

« Liquidation de la pension un mois après l'admission. »

Mais le Congrès de Nancy a joint à ce vœu plusieurs amendements qu'il a empruntés à la loi du 21 juillet 1909, relative aux conditions de retraite du personnel des grands réseaux de chemins de fer. Il lui a joint aussi, pour n'en faire qu'un seul et même vœu, cette motion très importante, destinée, si elle est admise par les Pouvoirs publics, à réparer complètement les injustices créées par l'ancien régime du pourcentage :

Art. I. — Les institutrices et les instituteurs de 3e classe, victimes de retards de carrière, sont rangés de droit en 2e classe au 1er janvier qui suit leurs seize années de services après l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique. — Les maîtresses et maîtres de 3e classe qui, ne possédant pas le certificat d'aptitude pédagogique, ont été titularisés de droit par les lois des 19 juillet 1889 et 25 juillet 1893, sont rangés en 2e classe au

1er janvier qui suit leurs seize années de services après leur titularisation;

Art. II. — Sont promus de la 2e à la 1re classe les institutrices et les instituteurs ayant un minimum de 30 années de services;

Art. III. — Il n'est pas dérogé aux prescriptions du dernier alinéa de l'art. 24 des lois des 19 juillet 1889 et 25 juillet 1893.

Enfin le Congrès a tenu à donner son avis sur le projet de statut des fonctionnaires, déposé par le Gouvernement. Pas de discours, sauf une allocution de M. Demartial qui est venu de Paris, entre deux trains, encourager les instituteurs à l'action corporative et syndicaliste, et leur a promis la victoire s'ils prennent soin de se concilier l'opinion publique et la faveur parlementaire en répudiant hautement la grève et la violence. L'assemblée s'est bornée à une déclaration brève et tranchante, rejetant le projet gouvernemental, et maintenant les résolutions adoptées par les Congrès antérieurs, notamment celles du Congrès de Clermont sur la réforme des Conseils de l'Enseignement primaire.

Est-ce une habileté ou une faute de tactique? L'avenir le dira. En tout cas, les chefs des instituteurs, qui sont leurs meilleurs amis, ne redoutent pas, ils appellent plutôt le contrôle régulier de leurs actes administratifs et de leurs arrêts disciplinaires. Ils craignent seulement qu'en voulant, non plus exercer un contrôle et apporter un concours, mais substituer presque complètement à des individus responsables des collectivités irresponsables, les instituteurs ne se ménagent une nouvelle déception et ne voient leurs vœux, trop ambitieux peut-être, demeurer longtemps encore « en souffrance ».

*
* *

Après les séances de délibérations est venue la séance de clôture présidée par M. le Directeur de l'Enseignement primaire. Ce ne fut pas, certes, la moins fructueuse. En même temps que l'avis le plus autorisé sur les questions qui avaient fait l'objet de leurs travaux, les instituteurs reçurent de M. Gasquet les conseils les plus bienveillants, les plus élevés aussi et les plus opportuns. Ils les accueillirent avec déférence et gratitude; et, quand l'ancien Recteur de Nancy leur parla de la

Lorraine et de l'Alsace tant aimées, il y eut, dans toute l'Assemblée, une émotion profonde : en ce moment solennel, tous les instituteurs de France, représentés par leurs délégués au Congrès, communièrent avec leur chef, avec leur ami, dans le sentiment du plus pur patriotisme.

Ce sentiment, ils le retrouvèrent à chacune de leurs démarches, mêlé à toutes leurs impressions. Sans doute, avec sa place Stanislas et sa place Carrière, avec ses palais et ses arcs de triomphe, Nancy leur est apparue comme une cité charmante, toute de grâce aristocratique et de somptueuse élégance. Mais aussi, quand ils ont vu, dans son Exposition, le magnifique effort des industriels, des savants et des artistes lorrains, ils ont compris qu'une même flamme anime ici toute une province, la volonté de faire mieux que le voisin de l'Est, pour la puissance et la gloire de la grande Patrie.

Au cours de leur excursion à Gérardmer et à la Schlucht, ils ont joui des spectacles les plus riants, et, lors du banquet d'adieux, un d'eux, M. Lechantre, nous a dit leur enchantement avec le verbe imagé d'un poète. Mais, dans nos Vosges, il n'y a pas que d'immenses forêts de sapins noirs se mirant dans des lacs bleus, des sources murmurantes et de blanches rivières tombant des rochers en grondantes cascades, des tissages et des scieries emplissant les vallées de leur activité pacifique. Sur le sommet des montagnes couronnées de forts, comme dans les villes peuplées de régiments, il y a, et les congressistes ont vu, partout présente, l'image de la Patrie en armes montant la garde sur une frontière trop rapprochée. — Quand, enfin, franchissant cette frontière, ils sont allés à Strasbourg faire le pèlerinage dont, la veille, leur parlait M. Gasquet, ils ont bien admiré la cathédrale avec l'élancement de ses voûtes et la dentelle de sa flèche, les vieilles maisons aux toits pointus où se posent encore quelques cigognes, l'Orangerie aux frais ombrages, et le Rhin bordé, au loin, par la Forêt noire. Mais ils ont aussi salué au passage la martiale figure de Kléber, ils ont déposé une palme au pied du monument de ce pur héros républicain que fut Desaix, et ils ont médité les austères leçons que le nouveau Strasbourg offrait à leurs méditations. Et cela encore, cela surtout a fait vibrer leurs cœurs de Français.

Assurément, le Congrès a fait œuvre utile. Par ses délibérations pédagogiques, il a montré que l'idéal de l'École primaire, l'idéal conçu par les Jules Ferry et les Gréard, n'a rien perdu de sa valeur, et qu'il faut seulement le réaliser en complétant la législation existante. Si tous ses vœux ne peuvent être immédiatement satisfaits, si quelques-uns même risquent fort de ne jamais l'être entièrement, il en est, en revanche, dont la légitimité incontestable garantit le succès. N'eût-il, pourtant, aucun de ces résultats pratiques, le Congrès de Nancy marquerait encore, entre les assemblées du même genre, par sa haute portée morale. En donnant le spectacle d'une grande force sociale qui se règle elle-même et se discipline, il a inspiré au pays, que certaines agitations avaient rendu un peu inquiet, plus de confiance dans les institutions de liberté. En plaçant quinze cents instituteurs et institutrices au point de contact de deux peuples rivaux, il a fait mieux comprendre et mieux sentir, à ceux qui doivent l'enseigner aux enfants de France, l'âme de la Patrie.

CHARLES DESSEZ.

DISCOURS
PRONONCÉ A LA SÉANCE DE CLOTURE DU CONGRÈS

PAR M. GASQUET,

Directeur de l'Enseignement primaire.

Messieurs,

J'ai pour premier devoir de remercier M. le Ministre de l'Instruction publique d'avoir bien voulu me déléguer pour le représenter à la séance de clôture de vos assises bisannuelles. C'est pour la quatrième fois que cet honneur m'est dévolu. Je l'accepte toujours avec empressement, parce qu'il me fournit l'occasion trop rare de m'expliquer avec l'entière franchise à laquelle je vous ai accoutumés sur les questions que vous avez à cœur et qui vous préoccupent, en même temps qu'elles sont d'un haut intérêt pour l'État et pour la bonne marche des services publics.

J'ai toujours eu confiance dans la liberté et dans les institu-

tions de liberté. Les inexpériences, les maladresses et même les erreurs du début ne prouvent rien contre elles, et l'on n'a pas trouvé de meilleur moyen de faire l'éducation des peuples aussi bien que des groupes sociaux. S'il ne faut pas attendre d'elles des miracles soudains, qui transforment d'un coup de baguette la condition des personnes, c'est à leur pratique patiente et réfléchie que les hommes doivent les conquêtes durables qui rendent l'avenir meilleur que le passé. Elles ont imposé à l'administration l'obligation de modifier ses procédés, de compter désormais non plus avec des individus, mais avec des groupements professionnels, de s'expliquer avec eux et de justifier ses actes. Il convient de s'en féliciter, non seulement pour l'administration elle-même, mieux informée et mieux connue dans ses intentions, que lorsqu'elle siégeait dans une sphère à peu près inaccessible, mais aussi pour la corporation tout entière, promue en force, en dignité et en sagesse. Car c'est une parole profondément vraie, qu'on ne peut demander d'être sages qu'à ceux qui sont libres.

De la liberté de vos congrès, de la collaboration qui en a été la suite, entre l'administration et le personnel, il est résulté ceci.

C'est d'abord que les membres de vos bureaux, plus directement associés à l'œuvre du ministère et des assemblées publiques, ont pu se rendre compte des difficultés pratiques que rencontre la réalisation de toutes réformes, même les plus désirables et reconnues telles, et que pour les faire aboutir, il faut beaucoup de patience, d'habileté et de suite, — qu'il ne suffit pas de les rédiger sur le papier ou de les proclamer en petit comité, mais qu'il faut compter avec des intérêts antagonistes, des résistances souvent légitimes et aussi avec les facultés du pays, — que pour les mettre en marche, il faut mouvoir des machines très compliquées, des commissions et sous-commissions, des assemblées, le Parlement, le Conseil supérieur, et que c'est seulement après ce long travail que les réformes arrivent à se condenser définitivement en décrets et en lois.

Mais surtout vous avez appris, à ce régime nouveau, le sentiment de la responsabilité collective et de l'étroite solidarité qui unit entre eux les instituteurs d'un bout à l'autre du territoire. Les événements vous ont enseigné le danger des manifestations

imprudentes, des écarts individuels de langage ou de plume Vous avez éprouvé combien l'opinion publique, jusqu'à ce jour si favorable et sans laquelle aucune réforme n'est possible, se montre sensible, facile à émouvoir, et combien elle est rétive à qui prétend s'imposer à elle. J'ajoute qu'elle est pour vous à juste titre plus exigeante et plus ombrageuse que pour toute autre catégorie de fonctionnaires; car c'est à vous que le pays confie ce qu'il a de plus cher et de plus précieux, l'éducation de ses enfants et par eux l'avenir de la démocratie.

Et certes nul ne sait mieux que moi, combien sont vaines et intéressées les alarmes que l'on a sonnées à grand bruit contre l'état d'esprit des instituteurs. Des fautes ont été commises. Elles furent rares; elles étaient inévitables dans un corps si nombreux, exposé à tant de risques et à tant d'excitations. Pour user d'une image familière, je les compare à ces clous qui semblent occuper toute la paroi d'un mur : arrachez-les, ils tiennent dans le creux de la main.

C'en est assez toutefois pour vous engager à beaucoup de prudence et de surveillance de vous-mêmes. La solidarité que vos adversaires prétendent vous imposer, il vous faut l'accepter résolument, comme un fait; mais il faut l'éclairer et la régler. Vous ne devez pas la confondre avec une camaraderie complaisante, qui peut passer pour de l'acquiescement et qui relève exclusivement du sentiment individuel. Celle dont vous devez vous réclamer a sa source plus haut et s'inspire de considérations à la fois plus élevées et plus pratiques. Elle exige de vous la maîtrise de vos assemblées et de vos résolutions, une discipline collective acceptée de tous et qui ne s'exerce que pour le bien commun, la poursuite de fins uniformes, où l'intérêt des maîtres ne se sépare jamais de l'intérêt de l'école. Il importe en un mot que le pays ne se méprenne pas sur votre compte et qu'il vous voie tels que vous êtes réellement, une immense majorité de braves gens, dévoués à votre tâche d'éducateurs, passionnés pour le bien public, dignes en tout point de la confiance qu'il a mise en vous.

Vous avez tenu à la justifier, en mettant cette année à votre ordre du jour l'étude des programmes d'enseignement primaire. Je les ai relus une fois de plus avant de me rendre au milieu de

vous. J'avoue que j'ai admiré la science, la netteté, le bon sens qui ont présidé à leur confection; je me suis demandé si les plaintes soulevées par leur application ne venaient pas de ce qu'ils n'ont pas toujours été bien étudiés et bien compris.

Je ne puis songer à reprendre point par point les discussions dont ils ont été l'objet. Je n'en ai pas le temps et ce n'en est pas ici la place. Je me borne à déclarer que les programmes de 1882 constituent un minimum de connaissances essentiel à tout enfant sortant de l'école, qu'il soit du Nord ou du Midi, et que ce serait diminuer d'une manière sensible la valeur du futur citoyen que d'en retrancher quelque chose. Je tombe d'accord qu'il y faut dans l'adaptation quelque diversité. Cette adaptation ne peut être l'œuvre de l'initiative individuelle, parce que l'État est responsable de l'éducation que l'on donne en son nom. Les instructions officielles elles-mêmes prévoient une mise au point qui doit être préparée dans les conférences pédagogiques et ratifiée par les inspecteurs primaires et les inspecteurs d'Académie.

Le malaise constaté et l'insuffisance des résultats, à mon avis, viennent d'ailleurs.

Et tout d'abord des méthodes. Non que les instructions qui en recommandent l'emploi soient fautives; mais trop de maîtres encore, ne s'y astreignent pas avec une rigueur suffisante. Ce qu'elles prescrivent, c'est l'enseignement concret, la vision directe des choses, l'appel incessant fait, non à la mémoire machinale, mais à l'examen, à l'analyse, à la raison, à l'expérience personnelle; et comme procédé pédagogique, c'est l'interrogation méthodique, ingénieuse, réitérée, qui doit partout dominer, par laquelle le maître s'assure que le mot, signe de l'idée, recouvre toujours celle-ci et l'évoque infailliblement.

Si nos programmes nous paraissent trop touffus et trop ambitieux, c'est que chez nous la scolarité est trop courte et par suite que l'enfant est trop jeune pour se les assimiler. Ils ont été faits pour un cours de six années et pour des enfants de sept à treize ans; or vous savez que, surtout dans les campagnes, l'enfant quitte l'école à onze ans. Ni son cerveau n'est assez mûr pour comprendre la matière qu'on lui propose, ni sa capacité suffisante pour en contenir toute la variété. Tout s'arrangerait et se classerait de soi-même, le jour où la scolarité serait plus

étendue et où les programmes répartis sur un nombre d'années normales, correspondraient à l'âge pour lequel ils ont été conçus.

Enfin ce ne sont pas tant les programmes officiels eux-mêmes que les annexes qui s'y ajoutent, qui finissent par peser sur vous d'un poids intolérable. L'accessoire a débordé le principal et les faubourgs menacent de submerger la ville.

Que n'a-t-on pas chargé l'instituteur d'enseigner et de propager? l'hygiène domestique et rurale, l'antialcoolisme, l'épargne, la mutualité, le tir, l'éducation physique; ajoutez-y les œuvres post-scolaires, les patronages, etc. Et tous les jours nous avons fort à faire de défendre l'école contre quantité de braves gens, bien intentionnés qui, sous couleur de bien public, tentent de donner l'assaut à nos programmes, afin d'y faire une petite place à l'enseignement sauveur qui doit remédier à des périls réels ou imaginaires.

Je fais la part de l'excès et de l'abus auxquels il faut opposer avec décision une barrière insurmontable. Mais au fond de cette émulation dont vous souffrez parfois, il y a une idée juste et flatteuse pour vous. Cette idée c'est que l'instituteur doit être l'intermédiaire naturel et nécessaire du progrès social, que par vous seuls les découvertes bienfaisantes de la science, les grandes pensées sociales, sortant des sphères inaccessibles où elles sont élaborées, ont chance de se démocratiser, de filtrer et de se répandre jusqu'au plus obscur paysan du plus lointain village — comme ces réservoirs élevés qui, par de multiples canaux de plus en plus étroits, distillent goutte à goutte la fécondité et vont se perdre et s'épuiser dans les derniers sillons.

Renoncerez-vous de bon cœur à ce rôle qui vous est dévolu par la nature même de vos fonctions? Ne voyez-vous pas que vous en tirez une partie de votre noblesse et de votre dignité? que c'est par là que vous différez de l'ancien maître d'école, emmuré dans son rudiment, étranger à toute préoccupation extérieure? et sentez-vous ce que vous avez à perdre à une abstention qui aurait pour résultat d'augmenter votre loisir en diminuant votre prestige? Voudriez-vous, même au prix d'un effort et d'une surcharge, abdiquer le rôle que la République a rêvé pour vous et répudier des avantages qui vous rehaussent singulière-

ment et auxquels vous devez l'importance que vous avez prise dans le pays?

Une des fonctions essentielles de toute association est d'émettre des vœux; généralement au début ils anticipent sur tout l'avenir; plus tard un choix se fait et l'expérience aidant, ils s'échelonnent logiquement de congrès en congrès.

Vous n'avez pas à vous plaindre du sort fait à ceux que vous avez émis, ni de l'accueil qu'ils ont rencontré. La plupart des améliorations tant matérielles que morales que vous avez obtenues depuis sept années sont empruntées à ceux qui furent discutés dans vos congrès. Si nous n'avons pas toujours réalisé dans leur plénitude vos revendications, c'est que l'absolu n'est pas de ce monde, qu'il faut compter avec la complexité soudain apparue des questions à résoudre et avec des contingences insoupçonnées que le point de vue forcément exclusif auquel vous vous placiez ne vous permettait pas toujours d'envisager. Sans remonter jusqu'à la réforme des traitements et pour nous en tenir aux vœux exprimés dans votre plus récent congrès, nous nous sommes efforcés de faire passer dans la pratique et dans le domaine des faits accomplis celles de vos demandes qui nous ont paru les plus pressantes et les mieux justifiées.

J'ai dit ailleurs ce que je pensais de la loi de 1853 sur les retraites et de la nécessité d'y faire des remaniements profonds.

La question est une de vos préoccupations dominantes et des plus douloureuses. Le nombre de ces retraites augmente chaque année, sans proportion avec le crédit normal d'extinction destiné à y faire face. Il faut avoir recours à des crédits supplémentaires qui dépendent des disponibilités du trésor. Depuis deux ans le Parlement ne nous les a pas marchandés. Au lieu de 12 à 1 300 000 francs qui nous étaient annuellement concédés, nous avons obtenu 2 millions 400 000 francs en 1908 et plus de 2 millions en 1909, qui permettront de satisfaire à la plupart des demandes. De plus en plus ce chiffre doit être considéré comme le chiffre normal. L'allocation des avances remboursables, dans l'intervalle qui s'écoule entre l'admission à la retraite et la liquidation, fonctionne depuis deux ans régulièrement et constitue un soulagement notable pour le personnel en souffrance.

Nous avons prescrit partout l'organisation du conseil des maîtres dans les écoles à plusieurs classes; non pas il est vrai pour entretenir le conflit entre directeurs et adjoints, mais dans une pensée de conciliation équitable et de façon à associer tous les participants de bonne foi à l'œuvre scolaire commune.

Nous avons réglé la question irritante du nettoyage et du balayage des classes, dans la mesure où ce règlement était compatible avec les facultés des communes et l'intérêt même des instituteurs. Nous désirions solutionner du même coup la question des cantines; nous avons dû l'ajourner provisoirement à cause des pourparlers en cours avec la ville de Paris; nous espérons en procurer la solution à bref délai.

J'en viens à la plus importante de vos revendications, à celle qui paraissait de la réalisation la plus hypothétique et la plus lointaine, je veux parler de la réparation des irrégularités de carrière qui se sont produites par l'application de la loi du pourcentage. Si j'insiste sur ce point, c'est que beaucoup d'entre vous ne semblent pas avoir très exactement compris la solution qui lui a été donnée.

Quelques-unes de vos associations posaient la question sur un terrain indéfendable. La solution proposée se ramenait en effet à tenir pour nuls et non avenus les effets de la loi de 1889, et à replacer tout le personnel fonctionnant à cette date, comme si cette loi n'avait pas existé, sous le régime de la loi nouvelle votée en 1905. C'était réclamer une chose impossible, la rétroactivité de la loi; c'était supprimer toutes les promotions au choix qui avaient été faites depuis quinze ans; c'était surtout demander au budget un effort qui n'était pas inférieur à 10 millions. Tous ceux d'entre vous qui ont pu tâter le pouls à l'opinion parlementaire, consulter les sénateurs et les députés les mieux intentionnés, ont pu vous dire qu'il ne fallait pas compter sur cette solution et qu'à persévérer, vous risquiez de vous heurter à un mur d'airain.

Il fallait donc tourner l'obstacle. Nous l'avons fait, en demandant et en obtenant la transformation du régime des promotions au choix. Ces promotions au lieu d'être calculées sur le dixième des promotions à l'ancienneté, nous avons demandé qu'elles le fussent sur le dixième des instituteurs se trouvant dans les con-

ditions légales pour obtenir une promotion. C'était un supplément de 3 500 promotions que nous obtenions ainsi, entraînant une dépense de 850 000 francs environ. Dès lors il était permis de faire regagner le terrain perdu à tous les attardés et de leur faire rejoindre leurs camarades plus favorisés.

Beaucoup d'entre vous cependant se sont plaints de n'avoir pas senti les effets de la réparation promise et se sont étonnés que toutes les injustices du passé n'aient pas été effacées du même coup. Ils ne se sont pas aperçus que la dépense inscrite ne se bornait pas à une seule année, qu'elle devait se répéter dans tous les budgets et sortir son effet en plusieurs étapes; qu'enfin beaucoup d'instituteurs retardés dans leur carrière ne se trouvaient pas actuellement dans les conditions légales pour être proposés, mais devaient l'être l'année suivante ou l'année postérieure.

Je crois, en toute sincérité, qu'il n'était pas possible de faire mieux ou davantage en ce moment et de résoudre d'une manière plus efficace le problème que beaucoup d'entre vous, comme moi-même, avions tout d'abord considéré comme insoluble.

Je ne puis passer sous silence un vœu plus retentissant, formulé par un grand nombre d'amicales et qui leur fait grandement honneur. Les instituteurs qui en font partie, ont pris entre eux l'engagement de ne pas recourir pour leur avancement aux recommandations politiques, et ont déclaré s'en remettre sur ce point à leurs chefs naturels et à leurs notes de service. L'événement a fait grand bruit; il a été accueilli avec enthousiasme et rencontré quelques sceptiques; car l'engagement ne vaudra qu'autant qu'il sera respecté fidèlement par tous. Il n'est que conforme à la justice et au sentiment d'indépendance qui doit animer des hommes libres. Je ne sais rien de plus odieux qu'une faveur toujours obtenue aux dépens d'un collègue, qui, plus fier, a dédaigné l'intrigue et pensé que ses titres plaidaient seuls assez haut pour lui. J'ai toujours estimé qu'un avancement obtenu à ce prix suffisait à démoraliser le personnel de tout un département. Réfléchissez en outre qu'une faveur n'est jamais gratuite, qu'elle constitue une dette qu'il faut toujours payer à l'échéance et vous savez en quelle monnaie. Par un pacte de cette nature le débiteur, en même temps qu'il commet une mauvaise action envers ses camarades, engage et aliène sa liberté. Il en trafique

comme d'une marchandise dont il méconnaît la valeur. Je ne saurais donc qu'applaudir au sursaut d'indépendance et de dégoût dont cette initiative est la manifestation significative. Si le mouvement se propage et se généralise, j'ose dire qu'en supprimant l'abus de la recommandation vous aurez rendu le plus grand service aux mœurs publiques, assaini l'atmosphère administrative, donné le plus utile exemple au pays, et j'ajoute que vous aurez singulièrement facilité et allégé la besogne de vos chefs.

Toutefois il convient de ne pas se faire d'illusion. Réussiriez-vous donc dans l'entreprise très noble et très légitime que vous poursuivez, vous n'éliminerez jamais complètement la politique de vos affaires. J'aime mieux vous parler franc et ne rien vous dissimuler de ce que je crois la vérité. En même temps qu'instituteurs, le plus grand nombre d'entre vous sont secrétaires de mairie, c'est dire qu'ils se trouvent par la force des choses intimement mêlés à la vie municipale. Bien plus, votre qualité seule d'instituteurs publics dans une commune fait de vous dans cette commune les représentants de l'État républicain et laïque. Or c'est de cette situation ambiguë et double que proviennent la plupart des conflits qui vous troublent; ce sont ces querelles de ménage entre instituteurs et maires qui chaque jour plus nombreuses assiègent nos bureaux.

Quelle attitude prendre en des difficultés si variées et si complexes? Nous estimons qu'il est de notre devoir strict de défendre par tous les moyens possibles l'instituteur fidèle à ses devoirs professionnels, correct dans ses relations avec l'autorité, et injustement persécuté, quelquefois uniquement parce qu'il est l'instituteur.

Quant à l'instituteur engagé dans la politique, à celui qui a pris ouvertement parti dans les querelles locales, que pouvons-nous pour lui et que lui devons-nous? S'il souffre dans ses intérêts, de quel droit réclamerait-il un privilège et une immunité qui n'appartiennent à aucun citoyen? L'avocat, le médecin, le commerçant ne savent-ils pas qu'ils exposent dans l'aventure leur clientèle et souvent leur fortune? L'instituteur prétendrait-il seul jouer la partie sans risquer son enjeu? Cet enjeu pour lui, c'est sa stabilité de fonctionnaire. Et c'est aussi par ce point

vulnérable que ses adversaires peuvent l'atteindre. Est-ce à nous dans ce cas à le protéger contre lui-même?

A côté de ces cas extrêmes, il en est de plus fréquents et de plus confus, où l'instituteur, pour des raisons difficiles à démêler, par suite de travers de caractère, de querelles de parenté ou de voisinage, s'est attiré l'animadversion des familles et l'hostilité des autorités municipales. L'école se vide momentanément d'une partie de ses élèves; le conseil menace de démissionner. Je ne sais rien de plus embarrassant et de plus difficile à débrouiller que ces querelles; autant d'espèces, autant de solutions. Je connais une commune où deux fois de suite les élections se sont faites sur la question du déplacement de l'instituteur; à la troisième consultation le conseil refuse de constituer la municipalité, si satisfaction ne lui est pas donnée. Pendant plusieurs mois la vie municipale est suspendue dans la commune. Qui donc finalement devra céder? N'est-ce pas le fonctionnaire amovible? et le dernier mot ne doit-il pas rester au suffrage universel, notre maître à tous, le seul en qui réside le principe de souveraineté?

Que conclure, messieurs, sinon, qu'en ces matières délicates et diverses, il n'existe pas de règle absolue; point de formule que l'on puisse ériger en principe. Il faut en revenir aux conseils du bon sens et de la sagesse pratique; il n'en est point d'autres. L'instituteur doit se défier de la politique, et surtout de la politique de clocher, qui se réduit le plus souvent à une question de personnes. Il doit se rappeler sans cesse le conseil que vous donnait Jules Ferry : préparez des électeurs, mais ne faites pas d'élections. Le tact, la mesure, la modération sont les seuls moyens d'asseoir solidement votre autorité et de concilier votre sécurité de fonctionnaires et votre dignité de citoyens.

J'ai achevé la tâche que je m'étais assignée. La vôtre n'est pas terminée. Une tradition courtoise vous réserve dans toutes les villes choisies comme sièges de vos congrès de belles et utiles excursions. Ici plus qu'ailleurs ces excursions doivent porter pour vous des enseignements profitables.

Vous visiterez une province, où par l'effet du mélange du vieux sang lorrain avec celui de l'élément alsacien immigré, s'est développé comme un peuple nouveau, merveilleusement trempé pour les œuvres d'initiative et de progrès, actif, énergique, qui

de ce sol, tant de fois piétiné par les armées a su tirer d'inépuisables ressources, a couvert d'usines ses cours d'eau et ses vallées, et, comme s'il avait à cœur de réparer les brèches faites par une guerre néfaste à la fortune nationale, a décuplé en trente ans la richesse de ce pays. Vous en admirez la manifestation éclatante dans la belle exposition que Nancy offre à vos yeux au parc Sainte-Marie.

Beaucoup d'entre vous ne voudront pas quitter cette frontière sans en franchir les bornes et sans pénétrer dans ce beau pays d'Alsace, inestimable joyau de l'Europe et pour ce motif si âprement disputé par des races adverses; pays riche des produits variés de son sol et de son activité industrielle, mais plus riche encore par les admirables qualités militaires et civiles de ses citoyens; pays de cordialité, de sincérité et d'énergie et qui vit il y a bientôt quarante ans, ce spectacle digne d'une éternelle gratitude : le même cas de conscience se posant à tout un peuple, des milliers de séparations tragiques, l'exode de près de deux cent mille hommes, s'arrachant à leur foyer, au sol des ancêtres, à leur langue et à leur vie familières et, de deux patries qui s'offraient à leur choix, préférant celle du vaincu, parce qu'elle leur semblait celle du droit, de la justice et de la liberté.

D'autres pousseront jusqu'à Metz, la citadelle jadis inviolée de la France, fourmillante aujourd'hui d'uniformes étrangers, avant-garde de la plus formidable monarchie militaire qui fut jamais. Ils accompliront le triste et pieux pèlerinage que ceux qui l'ont fait une fois n'oublieront jamais. De cette Esplanade où se dresse la statue de Ney, ils pourront apercevoir à l'Ouest la frêle barrière des Hauts de Meuse, seul rempart qui demeure à notre force diminuée et contre lequel pèse l'effrayante poussée d'une humanité de soixante-cinq millions d'étrangers. Devant l'amertume de cette réalité, vous songerez, vous les éducateurs de notre jeunesse, vous qui êtes chargés de préparer l'avenir, quel impérieux besoin a ce pays de l'énergie, de la discipline sociale et de la concorde de tous ses fils, s'il veut sauvegarder d'une ruine toujours menaçante et son existence et ce qui lui reste de son patrimoine matériel et moral.

Le Congrès national des Petites A.

I

On ne saurait refuser le mérite de l'originalité au Congrès national que les « Petites Amicales », les Associations d'anciens élèves des écoles publiques — les Petites A, comme on les appelle familièrement — ont tenu au Havre, du 15 au 19 juillet 1909.

Le Congrès, suite d'autres réunions qui avaient eu pour scènes : Paris, Lyon, Saint-Étienne, Montpellier, avait excité une vive curiosité. On se demandait, en dehors des initiés, ce qu'étaient ces énigmatiques, ces mystérieuses sociétés où déjà, en 8 000 groupements, la jeunesse populaire se concerte, se rapproche, se récrée, s'instruit, s'entr'aide.

Le Congrès, inséré dans les fêtes et réceptions présidentielles, devait être présidé, à la séance de clôture, par le Président de la République, assisté des ministres de l'Instruction publique et des Travaux publics, et il recevait force, éclat et rayonnement de cette sanction officielle donnée aux efforts de ses promoteurs.

Quiconque s'intéresse au mouvement social comprenait l'importance qu'avaient ces assises de l'adolescence ouvrière et rurale, encadrée par institutrices et instituteurs, ses guides et ses conseillers. Ce n'étaient pas des théoriciens, ce n'étaient pas des éducateurs professionnels ou volontaires qui venaient, seuls, disserter et disputer des problèmes que soulève l'instruction. C'étaient les intéressés eux-mêmes qui, par l'entremise de leurs délégués, allaient donner leur avis sur des questions leur tenant à cœur, dire ce qu'eux, les humbles et les faibles, eux qui peinent sur l'outil ou sur la glèbe, comprennent et sentent nécessaire pour compléter leur savoir à la fois général et pra-

tique, pour s'initier à leurs divers métiers, pour faire utilement leur apprentissage d'ouvriers et aussi de citoyens.

Comment discuteraient-ils? Délibéreraient-ils sans trop de fougue? Sauraient-ils se soumettre, dans les Commissions, à une discipline, à une règle dont on ne peut se passer quand il y a nombreux concours de personnes? Sauraient-ils trouver les solutions justes, se garder de la déclamation, des longs discours?

Ils ont prouvé d'exemple que dans leurs Comités et Commissions de villes et de villages, ils avaient appris à discuter avec méthode, à présenter avec justesse leurs idées, à soutenir leurs opinions avec fermeté certes, mais avec courtoisie, et surtout qu'ils savaient aboutir, en se faisant de mutuelles concessions.

On a été frappé de voir quel esprit d'entente régnait entre eux, et aussi de quelle estime, de quelle déférente affection ils entouraient leurs maîtres de la veille. L'accord était vraiment curieux et touchant entre instituteurs et anciens élèves, ceux-ci voulant soulager les éducateurs dans leur tâche, assumer le travail dans les Petites A, ceux-là revendiquant, malgré le labeur scolaire, leur part de collaboration.

Même on se rendait compte qu'il y avait comme une émulation entre les deux éléments dont se composait l'assemblée et aussi que le sentiment que tous, maîtres et disciples, avaient de contribuer par le « lendemain de l'École » à la défense de l'École même, attaquée par ses adversaires, mettait un lien entre eux, leur imposait un effort consenti en commun.

2 000 délégués représentant 1 100 Petites A — et 1 500 auditeurs — ont suivi les travaux avec une attention passionnée et soutenue.

Il en était venu de tous les points de la France et aussi d'Algérie. C'étaient tantôt de fortes délégations envoyées par des Fédérations comme celles de Lyon, de Saint-Étienne, d'Amiens, qui sont riches et puissantes, tantôt des petits groupements villageois qui avaient pu gagner le Havre, après que, pendant de longs mois, la Caisse de leur modeste Société avait économisé les frais de route, de séjour et du frugal repas au Lycée, sur les cotisations des associés désireux d'affirmer au Congrès national l'existence de leur Petite A. Et tous, citadins et ruraux, étaient animés de la même foi sociale, accouraient à l'appel, se ralliaient au

drapeau, voulaient jouer leur rôle dans les manifestations d'idées et de tendances qui se déroulaient dans l'ouest normand.

Nombreuses étaient les femmes et les jeunes filles. Au Havre, on a eu nettement l'impression que le féminisme pratique faisait de sûrs et profonds progrès.

Deux Commissions — enseignement ménager et fêtes — étaient de véritables petits Congrès féminins. On y a beaucoup et bien travaillé ; et l'on a pu se rendre compte que la femme était résolue à faire entendre sa voix, à donner sa consultation, quand il s'agit d'elle, quand on s'occupe de méthodes scolaires et sociales intéressant son foyer intellectuel et familial. C'est un fait nouveau à souligner. C'est l'entrée dans la Cité des mères, des sœurs, des filles, formées par l'École publique, qui sortent de leur isolement et de leur effacement et qui parlent et agissent avec une souple et ferme énergie.

II

Le Congrès national des Petites A a été préparé avec une remarquable précision par le Groupe havrais de la Ligue de l'Enseignement qui en avait pris l'initiative.

L'exécution en a été assurée par un Comité dont M. René Coty, avocat, était le président, le Dr Ariste Decorde, le secrétaire général, M. Rots, le trésorier et qui avait un agent général actif et dévoué, M. Gonsreville. Tenue des séances, fêtes, réceptions, facilités pour le séjour : tout avait été réglé dans le détail, et ce n'était pas tâche aisée que de pourvoir au logement d'hôtes qui venaient accompagnés de leurs familles désireuses de voir les escadres du Nord et de la Méditerranée et qui faisaient le voyage avec leurs filles et leurs fils.

Les problèmes à aborder se divisaient en questions générales et en questions féminines. C'était tout un plan d'action qui était proposé à l'étude et à l'examen des Congressistes.

Questions générales.

Première question. — Les Petites A et les patronages laïques. 1. Les Petites Amicales; 2. Les Patronages laïques; 3. Fédérations, Union nationale, concours des pouvoirs publics.

Deuxième question. — L'adaptation des Petites A et des patronages au milieu économique : 1. L'agriculture; 2. L'industrie; 3. Le commerce; 4. L'apprentissage.

Troisième question. — La culture physique : 1. La préparation militaire; 2. Jeux et sports; 3. La gymnastique rationnelle; 4. Responsabilités et assurances.

Quatrième question. — Les Petites A et la mutualité postscolaire : 1. Rapports des Petites A et des mutualités : mutualités scolaires; mutualités postscolaires; mutualités adultes; 2. L'éducation mutualiste dans les Petites A; 3. Le concours des mutualités scolaires et postscolaires dans la question des retraites.

Questions féminines.

Cinquième question. — L'éducation ménagère : 1. Conditions générales de l'éducation ménagère; 2. Efforts tentés jusqu'ici. Les difficultés; 3. Voies et moyens proposés. A l'école. Dans les Petites A; 4. L'œuvre du Trousseau.

Sixième question. — Les moyens de récréation : 1. Lecture et récitation; 2. Jeux et sports; 3. Fêtes : théâtres et concerts.

70 mémoires ont été envoyés qui ont été résumés avec une vivante netteté par M. André Siegfried, rapporteur général, qui avait été saisi des pré-rapports confiés sur chacun des sujets à l'ordre du jour à MM. Vittecoq, Hunel, Lain, Laurent, à Mmes Gantois et Duriez. Un double travail critique a donc été opéré. L'analyse présentée par M. André Siegfried est, après l'étude de chaque question, suivie des vœux retenus par les rapporteurs spéciaux.

Le Rapport général constitue un document pédagogique et social de grande importance. On en devrait tirer un « tract » de propagande qui renseignerait de façon exacte éducateurs, sociologues et politiques sur la vie intellectuelle et sociale de la jeunesse populaire. La consultation faite après une vaste et sincère enquête jette une vive lumière sur le milieu industriel ou bien agricole où se meut l'activité de ceux qui ont passé par l'école élémentaire et qui ont besoin d'un complément de savoir, d'une aide qui enfin commence à venir d'eux-mêmes.

L'importance de la réunion, de ce « Congrès de Jeunes », M. André Siegfried l'établit avec force :

« Le Congrès national des Petites Amicales laïques, dont nous présentons ici le rapport général, va discuter l'un des plus graves problèmes de l'éducation populaire : celui de l'enfance et de l'adolescence après l'École. Nulle question ne touche de plus près à l'avenir de notre Démocratie.

« Les éducations bien faites doivent surtout leur succès à la continuité d'un effort intelligent. Il ne faut jamais s'arrêter dans cette œuvre de patience, car, pour la jeunesse, le présent est tout, le passé presque rien. Cette vérité d'observation fait que les éducateurs responsables des générations futures n'envisagent pas sans inquiétude cette longue période, qui va de l'École primaire au régiment, et pendant laquelle l'adolescent demeure si souvent seul, sans guide et sans appui. A treize ans, l'enfant a quitté la classe. Le voici qui seconde ses parents dans leurs travaux ou bien entre à l'atelier, nous voudrions pouvoir dire : en apprentissage. Bientôt il va gagner sa vie et parfois, avant même d'être un homme, porter les soucis et les responsabilités d'un homme. Quelques caractères s'y tremperont. Mais combien d'autres, ballottés par la destinée, n'arriveront pas, faute d'une éducation suffisamment prolongée, à se constituer cet équilibre, cette discipline intérieure, qui sont les fondements nécessaires de toute vie indépendante! Combien, fatigués par la monotonie du travail journalier, oublieront même ce qu'ils ont appris! Qui n'a constaté, sur des sujets rares heureusement, combien mélancoliques sont les ruines d'une instruction qui s'effrite, s'écroule et va prochainement disparaître? Nous résignerons-nous à laisser perdre, dans bien des cas, des efforts qui furent sincères et à un certain moment fructueux?

« Les grands fondateurs de l'École laïque n'avaient pas ignoré le péril. Mais il faut avouer qu'en face du problème, l'État se trouve moins bien armé que par ailleurs. S'il a pu — au prix de quelles dificultés! — assurer la fréquentation scolaire de l'enfance, il n'a pas la même prise sur l'adolescent. Le concours de l'initiative privée devient donc ici absolument nécessaire. »

M. André Siegfried montre de quel « enveloppement » savant et systématique les élèves et anciens élèves des écoles publiques sont l'objet et il ajoute :

« En présence de cette entreprise, les amis véritables de

l'École laïque ne pouvaient demeurer inactifs. Puisqu'on cherche trop souvent a détourner l'enfant de son maître d'hier, de ses anciens camarades, pour l'attirer dans une atmosphère nouvelle où son caractère, ses tendances, son esprit risquent d'être transformés pour toute la vie peut-être, attachons-nous à maintenir l'ancien élève de nos classes, dans l'entourage, dans l'atmosphère même où il reçut les premières bases de son instruction. Que ce ne soit pas une nouvelle instruction qui commence, mais plutôt l'ancienne éducation qui continue. Que par des transitions insensibles le maître devienne un ami, que les camarades de l'enfance deviennent les associés d'une œuvre commune, qui est le perfectionnement individuel et collectif de toute une génération républicaine!

« Voilà certes un noble programme. Qui pourra mieux le réaliser que nos Petites A? Elles sont près de 8 000, et demain elles grouperont un million d'adhérents. La souplesse de leur organisation leur permet de s'attaquer victorieusement aux tâches les plus diverses, et je ne veux d'autre preuve de leur vitalité que l'extraordinaire empressement qu'elles ont mis à nous envoyer des délégués. »

Ce qu'est la Petite A, ce qu'elle doit être, M. André Siegfried le détermine d'après le rapport de M. Vittecoq :

« L'adolescent, écolier d'hier, ne doit à aucun prix être laissé seul; il faut qu'il soit encadré.

« Encadrer l'adolescence! » L'effort est en effet d'ordre collectif. Le maître assurément ne se désintéressera pas de son élève d'hier; mais, à lui seul, il ne pourra exercer l'influence postscolaire, comme il exerçait seul — et très efficacement — l'influence scolaire. Les parents, qui peuvent beaucoup, ne peuvent pas tout, et il arrive qu'ils soient négligents ou incompétents. Il faut donc que le « milieu » de l'École se survive à lui-même pour l'enfant qui vient d'en sortir. Il faut que de temps en temps l'ancien élève retrouve pour quelques heures l'atmosphère de la classe, les camarades de la veille, le maître d'hier, devenu le conseiller d'aujourd'hui et qui sera l'ami de demain. Ce « milieu » à la fois connu et nouveau, ce sera la Petite Amicale. Tous nos correspondants nous l'affirment : elle est nécessaire au développement de l'adolescence et non moins à la saine évolution de

notre Démocratie. Il y a, dès aujourd'hui, 8000 Petites A. Souhaitons que bientôt chaque commune ait la sienne! »

Mais que fera-t-on dans l'Amicale, où instituteurs et élèves de la veille, se retrouvent? Voici le plan qui se dégage, d'après M. Siegfried, de la majorité des travaux et documents :

Enseignement. — Divertissements et sports. — Pratique éducatrice de la prévoyance et de la solidarité, voilà, nous semble-t-il, avec des variantes infinies dans le détail, les trois principales formes d'action qui doivent caractériser une Petite Amicale bien constituée.

L'enseignement postscolaire est, dans les Petites A, un élément essentiel. Toutes les sociétés lui donnent une grande place, et fréquemment la première place. Qu'il s'agisse d'instruction littéraire ou scientifique, d'enseignement professionnel ou ménager, il ne faut pas oublier, en somme, que l'éducation intellectuelle et morale de l'adolescent est la raison même qui a provoqué l'éclosion de nos groupements d'anciens élèves. Nous voyons bien, autour de nous, des œuvres, imbues d'une inspiration différente, préférer à l'instruction le recrutement. Les imiter serait à notre avis trahir l'esprit qui doit rester le nôtre et mériter le cruel reproche du poète : *Et propter vitam, vitæ perdere causas!*

Cependant, l'Amicale n'est pas l'École et il se dégage des consultations que nous avons entre les mains un avis très net, c'est que la Petite A ne doit, à aucun prix, se cantonner exclusivement dans l'enseignement proprement dit : « Il faut à la jeunesse, écrit M. Vittecoq, des jeux et des distractions. Le cours le plus intéressant peut lasser à la longue les auditeurs les mieux intentionnés. Si des exercices physiques, si des promenades, des matinées récréatives, des jeux, accompagnent l'œuvre d'éducation et d'enseignement, on obtiendra plus d'assiduité de la part des jeunes gens. »

Selon la région, le milieu économique ou social, ces distractions pourront prendre des formes infiniment variées, fêtes, kermesses, concours de tir, de gymnastique, orphéons, concerts, soirées théâtrales, promenades, excursions, voyages même, etc. Ce n'est pas le lieu d'envisager en détail ces divers articles. Répétons seulement avec notre rapporteur et plusieurs de nos

correspondants que la Petite Amicale, si elle veut retenir ses membres, c'est-à-dire prospérer, doit attacher une importance toute spéciale à cette branche de son action, sans quoi son recrutement risquerait sans cesse de fléchir.

S'instruire, s'amuser, c'est bien. Mais il faut encore s'entr'aider, c'est-à-dire s'aider soi-même en aidant les autres. Où les leçons de la prévoyance et de la mutualité s'apprendront-elles mieux que dans ces groupes d'amis, imbus du même idéal, où l'on s'affectionne et s'estime mutuellement? Sur les Petites A viendront donc tout naturellement se greffer des Mutualités postscolaires, des bureaux de placement, des caisses de secours, toutes ces œuvres sociales, filles de notre Démocratie, par où le jeune citoyen apprendra cette belle maxime de la solidarité : Que nul de nous ne vit par soi-même!

« La Petite Amicale nous apparaît donc comme un arbre à cent branches. Chaque branche a sa vie propre, mais toutes puisent leur sève au cœur du même tronc. Cette comparaison illustre la conception très souple et très vivante que M. Vittecoq propose : Chaque Petite A, fédération d'autant de groupes spéciaux qu'il y a de services; chaque service autonome et cependant en contact étroit avec la direction de l'Amicale; chaque groupe donnant son concours à la société et recevant d'en haut l'inspiration générale qui vivifiera tous les efforts particuliers. »

III

Chaque question a été l'objet de débats et de votes dans une Commission correspondante. Dans la composition des travaux, Petites A de grandes villes et Petites A de villages étaient également représentées :

Première commission. — Président, M. Olivier, de Pont-l'Évêque; rapporteur, M. Vittecoq, du Havre; secrétaire, M. Cavrot, de Lille.

Deuxième commission. — Président, M. Jacquemont, de Saint-Étienne; rapporteur, M. Hunel, de Pont-l'Évêque; secrétaire, M. Chaintreaux, de Paris.

Troisième commission. — Président, M. Bador, de Lyon; rap-

porteur, M. Louis, d'Alençon; secrétaire, M. Daunay, de Nemours.

Quatrième commission. — Président, M. Poitrinal, du Havre; rapporteur, M. Plessis, d'Argentan; secrétaire, M. Laurent, du Havre.

Cinquième commission. — Présidente, Mlle Ballon, de Honfleur; rapporteur, Mlle Gautoix, de Sanvic; secrétaire, Mlle Roger, de Bône.

Sixième commission. — Présidente, Mme Avril de Saint-Croix, de Paris; rapporteur, M. Duriez, du Havre; secrétaire, M. Delacour, de Cherbourg.

La *septième commission*, celle de la presse, est constituée par les représentants de la Société Ernest Renan, de Paris.

On eût pu craindre que les récréations et réjouissances dont le Havre était le mouvant et pittoresque théâtre et dont les échos arrivaient du dehors ne nuisissent à la fréquentation des séances. Mais on avait compté sans l'intérêt très réel que les Délégués portaient à la discussion d'idées et de faits qui leur tiennent à cœur, sans leur désir de s'instruire en commun, sans le sérieux avec lequel ils comptaient accomplir leur mandat.

J'ai parcouru toutes les salles de Commissions et j'ai été frappé du caractère de gravité, de probité intellectuelle, de franchise aussi, dont les délibérations étaient empreintes. Ce n'étaient pas des dilettantes et des blasés qui discouraient. C'étaient des jeunes hommes, des jeunes filles qui sont aux prises avec les difficultés de la vie, qui ont le pli de la réflexion, le sens des responsabilités et qui, avec conscience, remplissent le devoir qu'ils ont assumé. L'occasion rare et précaire qu'ils avaient d'échanger des impressions, de prendre contact avec les fondateurs d'institutions pouvant leur fournir quelques renseignements d'utilisation pratique, ils en profitaient largement, pleinement, s'interrogeant, prenant des notes, soulevant des objections, fixant les réponses sur leurs carnets.

On a beaucoup remarqué dans les Commissions de la « Culture physique » la présence de nombreux officiers qui, de tout cœur, prenaient part à la discussion, écoutaient les desiderata des congressistes, leur prêtaient le concours de leur expérience au sujet de la préparation au Brevet d'aptitude militaire.

Et l'on a beaucoup remarqué aussi dans la Commission de l'éducation ménagère, et dans celle des « moyens de récréation », la présence de très nombreuses jeunes femmes et jeunes filles, d'apprenties, d'ouvrières, de caissières et employées qui étaient heureuses d'émettre leur opinion, d'écouter les conseils et directions qu'avec son ordinaire autorité et son esprit d'à propos leur donnait Mme Pauline Kergomard. Qu'on demande à Mlle Avril de Sainte-Croix qui présidait la sixième Commission quelle impression lui ont produite ses « électrices » et auditrices. La secrétaire générale de l'Union nationale des femmes françaises qui, en Europe et en Amérique, a suivi tant de Congrès, m'a exprimé son étonnement charmé et ému à la fois. Elle rendait hommage à cette maturité d'esprit, à cette ardeur et à cette foi dont la génération féminine sortie des Écoles publiques donnait la preuve. Elle constatait que la Petite A était une École d'instruction civique et elle augurait beaucoup des leçons de confiance, de fraternité, de mutualité consciente, d'organisation rationnelle qu'y puisent jeunes filles et femmes rapprochées par un même idéal.

IV

On ne saurait énumérer tous les vœux qui, dans chaque Commission, ont été adoptés. Quelques-uns pourtant sont à retenir, car ils expriment la pensée et la volonté de « ceux de demain », des « Étudiants populaires ».

Ils furent adoptés, en séance plénière, le 17 juillet, de façon à dégager la séance de clôture, que devait présider M. Armand Fallières, président de la République, et lui laisser son caractère de consécration officielle. Ils donnèrent lieu, parfois, surtout en ce qui concernait les Patronages, à des controverses ardentes et, à côté des délégués des Petites A, on vit intervenir M. Léon Robelin, secrétaire général de la Ligue de l'Enseignement, Moulin, président du Cercle Vernonnais, le capitaine Meyer, Olivier, président du Cercle de Pont-l'Évêque, Mme Kergomard, maintenant aux débats leur droite et sûre direction, malgré l'inexpérience des assistants déconcertés par l'aspect

de la foule et par les proportions de la vaste salle — le Cirque — où souvent les voix se perdaient.

Les principales résolutions qui furent retenues sont les suivantes, choisies parmi les 91 vœux adoptés.

1° Que les parents ainsi que les amis de l'école laïque soient admis à faire partie des Petites A au même titre que les anciens élèves;

2° Qu'une salle de l'école soit mise à la disposition des amicales, après avis favorable des autorités scolaires;

3° Que le ministère de la Guerre subventionne les sociétés postscolaires qui s'occupent de l'instruction militaire des jeunes gens;

4° Que dans le projet de loi de l'enseignement technique pour les jeunes gens de moins de dix-huit ans, employés dans l'industrie et le commerce, les Petites A soient nommément désignées pour donner cet enseignement et reçoivent les subventions prévues par ladite loi;

5° Que, dans les centres industriels, les Petites A organisent des cours d'enseignement professionnel et qu'elles soient autorisées à disposer, sauf indemnité, des locaux, de l'outillage et des laboratoires existant dans les cours complémentaires des écoles techniques et des écoles primaires supérieures;

6° Que le Parlement vote le projet de loi sur l'obligation de l'enseignement professionnel pour tous les jeunes gens de douze ou treize à dix-huit ans;

7° Que les Petites A consacrent leurs efforts aux œuvres d'éducation physique susceptibles de donner aux jeunes gens les qualités de force et de souplesse, pour former les bons soldats et que la préparation militaire, sauf le tir, soit réservée à des instructeurs de l'armée;

8° Qu'une assurance soit organisée entre les Petites A pour garantir les accidents survenus à leurs sociétaires au cours des exercices physiques;

9° Que les Petites A, après avoir fait les déclarations prévues par la loi du 1er juillet 1901 et le décret du 16 août de la même année, fassent construire des maisons de l'adolescence qui leur serviront de siège social;

10° S'il est absolument impossible à une Petite A d'acquérir

son local, que les démarches soient faites auprès de la municipalité et des pouvoirs publics pour que, dans les constructions scolaires actuelles ou futures, une salle spéciale lui soit réservée;

11° Que les Petites A s'efforcent d'organiser des fêtes avec leurs seules ressources et sans recourir à des éléments étrangers dont elles ne seraient pas absolument sûres;

12° Que les morceaux inscrits au programme soient non seulement d'une irréprochable tenue littéraire ou artistique, mais encore empreints d'un esprit exclusivement laïque.

Enfin un vœu d'importance capitale par sa portée sociale :

« Considérant qu'il est de toute nécessité que les enfants pauvres entrent dans la Mutualité scolaire, que la Mutualité scolaire présente des avantages spéciaux au point de vue de la retraite, le Congrès se rallie au principe de l'obligation, émet le vœu qu'on sollicite le concours des Mutualistes scolaires pour la solution des retraites nationales et que les Petites A portent la question devant l'opinion publique par une propagande méthodique. »

V

Le samedi 17 juillet avait été consacré par le Président de la République au port, à l'escadre : ç'avait été la Fête de la Mer. Le dimanche 18 juillet fut dédié aux Petites A : ce fut la Fête de l'École.

Les Petites A manifestèrent leur reconnaissance à M. Armand Fallières pour la marque d'intérêt qu'il leur donnait en le saluant à son entrée dans l'immense vaisseau formé par le Cirque, d'une enthousiaste et vibrante acclamation. Elles avaient été longtemps et obscurément à la peine. Elles remerciaient le chef de l'État qui les mettait à l'honneur et qui, par sa présence, par l'encouragement et l'aide morale qu'il leur apportait, les tirait de leur obscurité, concentrait l'attention publique sur elles, soulignait les services rendus, l'importance de leur rôle.

Après des allocutions de M. Édouard Petit, président du

Congrès, qui présenta les délégués des Petites A, de M. René Coty, président du Comité d'organisation, qui rappela la genèse du Congrès, de M. André Siegfried, rapporteur général, qui définit l'œuvre des Petites Amicales, M. Doumergue, ministre de l'Instruction publique, prit la parole et insista sur la portée qu'avait la visite présidentielle, sur la force qu'elle donnait aux organisations postscolaires :

« Monsieur le Président de la République,

« Pendant toute la journée d'hier, en inaugurant le nouveau et pratique quai d'Escale, en visitant les Docks-Entrepôts du port, si spacieux et si bien aménagés, en passant en revue l'une de nos belles escadres, c'est l'activité industrielle, commerciale, économique de la France, c'est son effort et sa puissance militaire que vous avez successivement admirés. Vous avez été mis en présence des résultats qui en témoignent éloquemment. Ils ont réjoui votre cœur passionnément attaché et dévoué à tout ce qui fait et assure la prospérité, la sécurité et la grandeur de la Patrie

« En acceptant de vous rendre aujourd'hui dans le Congrès où nous sommes, parmi ces jeunes gens et ces jeunes hommes, ces jeunes filles et ces jeunes femmes, qui représentent plusieurs centaines de milliers d'autres, vous avez voulu venir dans le milieu où se forgent, s'entraînent et se disciplinent non pas, certes, toutes les initiatives et les énergies auxquelles sont dus les résultats que nous venons d'admirer, mais peut-être les meilleures d'entre elles.

... « Les chiffres ne peuvent pas exprimer l'œuvre considérable et nécessaire entreprise, poursuivie et réalisée par les Petites A. Cette œuvre est multiple et diverse comme sont diverses par leur caractère les sociétés ici représentées. Mais cette diversité n'existe point à leur origine et on ne l'aperçoit pas quand on envisage leur point d'arrivée.

« Qu'elles s'occupent d'instruire les adultes ou d'organiser des récréations populaires, qu'elles donnent l'enseignement professionnel ou constituent des mutualités de secours et de retraites, les Petites A, sans exception, s'inspirent à leur origine des sentiments, des idées, des directions, de l'enseignement donné

dans nos écoles primaires laïques, dont elles sont ainsi le prolongement. Elles tendent, en même temps, de toute évidence au-dessus des intérêts et des besoins plus immédiats et en apparence plus égoïstes que l'action solidarisée de leurs membres paraît avoir d'abord en vue de satisfaire, vers un but plus noble et plus grand qui est de faire de la France une nation plus unie, plus forte, plus respectée, plus digne encore de servir d'exemple aux autres nations.

« Est-il rien qui puisse justifier, si une justification pouvait paraître nécessaire — les sacrifices que la République s'est imposés pour créer et pour développer l'instruction du peuple, pour faire surgir par milliers les maisons d'écoles sur toute la surface du territoire? Est-il rien qui soit une preuve plus décisive de la valeur de l'enseignement laïque et du mérite des maîtres qui le donnent que le spectacle que nous offre ce Congrès et les constatations réconfortantes qu'il nous permet de faire ?

« La haute marque d'intérêt et le précieux témoignage de sympathie que vous donnez à l'enseignement populaire laïque porteront leurs fruits. Ils constituent déjà un encouragement considérable pour les initiatives et pour les œuvres dont le développement et le succès sont nécessaires à la grandeur morale, à la prospérité et à la puissance matérielle de notre pays, à la gloire de la République. De cette grandeur, de cette prospérité, de cette puissance et de cette gloire, vous emporterez, en sortant d'ici, j'en suis convaincu, une certitude plus forte, après que vous aurez vu en quelles sources vives et pures peuvent s'alimenter, grâce aux efforts de leurs anciens, les générations appelées à les réaliser. »

Au moment où M. le Président de la République va prendre la parole, toute l'assemblée se lève. M. Fallières, en présence de cette manifestation à la fois grandiose et spontanée, a peine à contenir son émotion.

Il prononce son discours devant l'assemblée qui l'écoute tout entière debout, dans un silence imposant et recueilli, avec une attention respectueuse :

« Je vous dissimulerais la vérité, si je ne vous disais pas que la Municipalité du Havre, en m'invitant à ses fêtes, a particulièrement insisté sur l'importance et l'éclat de votre Congrès, aussi

bien que sur la fierté qu'elle éprouvait à l'idée de vous offrir une généreuse hospitalité. Je manquerais à la sincérité que je vous dois, si je ne vous donnais pas l'assurance que rien ne pouvait m'être plus agréable que de me rencontrer avec les délégués d'Associations, qui couvrent la France entière des mailles de leurs réseaux, et dont l'œuvre, qui se poursuit avec une patriotique persévérance, s'applique à combler une des lacunes les plus troublantes qui se puisse trouver, entre l'âge où l'enfant sort de nos écoles primaires et celui où il est en état de demander au travail ses moyens d'existence.

« Quelqu'un a dit, vous le savez : « Qui a l'École a l'âme de « l'enfant, qui a l'âme de l'enfant a l'avenir du pays. »

« Cet avenir, il s'agissait de ne pas le laisser compromettre.

« Voilà pourquoi vous vous êtes levés.

« Voilà pourquoi, sur tous les points du territoire, dans les plus grandes villes comme dans les plus petits hameaux, a passé, grâce à vous, comme un souffle de préservation sociale. Votre zèle s'applique partout, ou bien à consolider ou à développer ce que nos maîtres de l'Enfance se sont efforcés d'apprendre à leurs jeunes élèves des notions élémentaires et pratiques qui sont à la base des connaissances humaines, ou bien à ouvrir, pour la première fois, la porte à un enseignement, dont bien des déshérités du sort — quelle tristesse à le confesser! — n'ont jamais connu les plus simples éléments.

« L'œuvre à laquelle vous avez, sous des formes diverses, voué vos généreux efforts, est digne de tenter toutes les ambitions, et méritent de rallier toutes les sympathies.

« Dans une démocratie comme la nôtre qui se réclame, avec orgueil, des principes de la liberté de conscience et d'examen, des règles inviolables de la justice et des lois réconfortantes de la solidarité, il faut que chacun soit à même de posséder un minimum de connaissances ou de préceptes puisés aux sources du savoir dont la lumière brille pour tous, et de la morale qui oblige, sans distinction d'état ou de condition.

« Il ne faut pas, c'est bien ainsi que votre patriotisme l'entend, qu'un seul enfant, garçon ou fille, entre dans la carrière, où il cherchera son gagne-pain, sans qu'on lui ait appris ce qui est bien et ce qui est mal, montré la voie à suivre ou l'écueil à éviter.

« Les cours d'adultes, les conférences, les lectures qui passionnent si fréquemment de jeunes auditoires, avides de voir, d'entendre et de connaître, ces moyens suffiront-ils à cette tâche? Oui, si ces entreprises se multiplient dans l'avenir, comme elles se sont multipliées dans le passé, et tout fait prévoir qu'il en sera ainsi.

« Quel beau rôle, dans tous les cas, que celui des maîtres et des maîtresses de nos écoles laïques, qui continuent aux œuvres postscolaires ce qu'ils donnent d'infatigable dévouement à l'irréprochable tenue réglementaire de leurs classes!

« Quel beau rôle aussi que celui des braves gens qui, en dehors des cadres de l'enseignement officiel, se font leurs auxiliaires improvisés, volontaires du bien public, qui n'aspirent à d'autres récompenses qu'à la satisfaction que procure le sentiment du devoir accompli!

« Quelle douce jouissance ne doit-on pas éprouver à éclairer des esprits et des consciences menacés de rester dans une redoutable obscurité, et fatalement destinés par là à devenir, pour le malheur de tous, la proie guettée de l'ignorance, du vice ou de la misère?

« A ces jeunes filles, qui suivent et méditent des leçons qu'elles n'ont reçues ni à l'école ni au foyer de la famille, vous enseignez comment on arrive à la pratique de toutes les vertus domestiques.

« A ces jeunes gens, que vous enrôlez sous les drapeaux de vos Associations, vous faites voir comment on devient des hommes et des citoyens. Vous apprenez à ceux qui ne le savent pas, qu'ils appartiennent à un noble pays, qui mérite qu'on l'aime pour les services qu'il a rendus à l'humanité, qu'on le serve pour l'aider au développement régulier de ses glorieuses destinées, et au maintien de la grande place qu'il occupe dans le monde et à laquelle sont habituées les nations qui l'entourent.

« Combien on se sent porté vers vos Associations pour tout le bien qu'elles font, avec un dévouement et une persévérance que ne rebute aucun obstacle, avec une simplicité qui donne tant de prix à leur véritable apostolat.

« Le Gouvernement de la République a voulu vous apporter le témoignage de sa profonde estime et de sa confiante reconnaissance. Il le devait.

« Aux paroles éloquentes du ministre de l'Instruction publique, j'ai tenu à ajouter mes cordiales félicitations et mes fermes encouragements. »

Le discours du Président de la République est accueilli par un indescriptible enthousiasme et la séance est levée au milieu des cris de : « Vive Fallières! Vive la République! » poussés par les milliers de délégués et d'assitants qui se pressent sur les gradins du Cirque.

VI

La Fête de l'École continue, réglée par M. Poitrinal, inspecteur primaire. C'est, pour terminer la journée, le défilé des Mutualistes scolaires, — 6 000 d'entre eux sur 10 000 que compte la circonscription du Havre, — qui forme un charmant et délicieux épilogue à la manifestation de la Jeunesse populaire prolongée par la théorie et les chants de la Jeunesse scolaire.

Autour du Terre-Plein, face à la mer, entre le quai grouillant de monde et les verdoyantes hauteurs de Sainte-Adresse, sont rangés les petits mutualistes, garçons et filles, chaque École avec son drapeau portant le chiffre du canton.

Au centre de l'immense quadrilatère formé par ces milliers d'Écolières et d'Écoliers, sont massés d'autres enfants qui, soutenus par la musique militaire, chantent l'*Hymne de la République*, *l'Apothéose* de Maurice Bouchor, et la *Chanson française*, pendant qu'au pas, en bel ordre, devant le Président de la République, passe, saluant du drapeau, la petite armée de la prévoyance et de l'entr'aide fraternelle. La marche qui se déroule dans les rayons du soleil, la marche de l'enfance vers l'avenir, excite, par son entraînante précision, sa fougue disciplinée, une émotion profonde et joyeuse parmi l'assistance qui emporte, gravée au cœur, une impression de réconfort et d'espérance.

D'autres fêtes avaient eu lieu, dont le Congrès avait été le prétexte : Visite à l'escadre faite par les délégués des Petites A, dont la plupart n'avaient jamais vu la mer, bal à l'Hôtel de Ville, championnat de tir, fête de natation, etc.

Et maintenant que les échos des « Festivités » se sont tus, que

les délégués des Petites A ont regagné leurs foyers et leurs Écoles, quelle conclusion peut-on tirer de ce « Congrès de Jeunesse », quels résultats est-il permis d'en attendre, quelle orientation nouvelle de l'adolescence ouvrière et rurale?

Quiconque a suivi les travaux du Congrès du Havre, n'a pu s'empêcher de constater combien la Jeunesse populaire donnait la prééminenee aux questions sociales sur les questions politiques.

A l'œuvre de leurs pères qui a été de fonder l'École et la République, « ceux de demain » veulent ajouter leur œuvre propre qui est de la rendre réformatrice, progressivement, par une action éducative, de lui donner son organisation rationnelle.

Une génération se lève, plus instruite de jour en jour, et d'une façon plus pratique, des « hommes nouveaux » apparaissent qui hâteront l'évolution. Il faut s'attendre à ce que, groupés dans leurs Associations, appuyés sur les groupements solidaristes qui se fortifient, étendent leur autorité, ils se fassent place au sortir des Cercles et Bureaux postscolaires, dans les Assemblées municipales, et ailleurs aussi. Un renouveau se produira, — un rafraîchissement de sève dans un tronc qui commence à s'épuiser. Des tendances s'accuseront, se traduisant en actes dont le pays, au point de vue économique et social, bénéficiera.

L'Éducation sociale de la démocratie, par l'étude, par les jeux et les fêtes, l'organisation de la vie féminine, la postscolarité obligatoire, l'apprentissage assuré aux débutants de la vie industrielle et agricole et militaire aussi, la mutualisation nationale préparant, par l'École, la retraite, l'hygiène vulgarisée, la pratique, — après la théorie, — des lois sur la petite propriété, sur l'habitation ouvrière, et d'autres progrès, d'autres applications utiles : tout cela est contenu en germe dans le Congrès national des Petites A, tout cela constitue un riche et beau programme dont la réalisation est revendiquée par des activités jeunes, ardentes mais disciplinées. Elles ont pris conscience du rôle que peuvent et doivent jouer des collectivités résolues à trouver dans l'association organisée toutes les ressources, toutes les énergies qui sont en elle.

Édouard Petit.

Les Discours de distribution de prix.

Si nous disons que le meilleur moment pour méditer sur le contenu des discours de distribution de prix sont les vacances, on ne nous croira pas. Transigeons pour la rentrée. Étant l'expérience de l'année scolaire qui finit, ils doivent servir à l'année scolaire qui commence. On écoute les avis d'une oreille plus attentive, quand on se remet à la besogne avec un courage reposé.

Au reste, nous ne nous permettrons pas de les juger. Nous nous contenterons d'extraire quelques-unes des idées intéressantes qu'ils renferment, faute de pouvoir les citer tous; car il en est peu parmi ceux que nous avons sous les yeux, où l'on ne trouve à glaner. Ils ont changé de caractère : ils ne déversent plus, du haut des tribunes solennelles, les flots de l'éloquence officielle. Ils veulent être utiles.

Ce qui frappe d'abord, c'est leur extrême variété. Nous n'en prendrons comme exemple que les discours des présidents, auxquels nous réserverons la première place dans le catalogue que nous voulons dresser. Certains évoquent leurs souvenirs [1]; certains font entendre la voix de la science, étant qualifiés pour le faire [2]; certains expliquent les innovations qu'on vient de tenter, ou qu'on va tenter [3]; d'autres, au contraire, se livrent tout entiers à leur fantaisie, au point de n'avoir plus d'universitaire que leur fonction improvisée [4]; d'autres encore engagent une discussion courtoise avec l'orateur qui vient de parler, éprouvant

1. M. Strowsky (Lycée de Mont-de-Marsan); M. Padé (Lycée de Besançon).
2. M. Poincaré (Lycée Henri IV).
3. M. Paul Boyer (Lycée Michelet); M. Lenoir (Lycée Janson de-Sailly).
4. M. Jules Renard (Nevers).

ses idées par la critique[1]. Nous aurions aussi bien pu faire l'expérience avec les discours des professeurs. Description du paysage familier qu'on a tous les jours sous les yeux sans le voir[2], éloge d'un écrivain connu proposé comme exemple[3], traits de l'histoire locale[4] : chacun dit ce qui lui plaît. Si celui-ci veut s'occuper de science, qu'il s'en occupe; et nous avons ainsi une étude si précise et si documentée, que les revues spéciales les plus difficiles pourraient l'envier au palmarès[5]. Préférez-vous discourir sur l'emploi des vacances, tout bonnement[6]? A votre aise. On s'adresse aux grands : mais on s'adresse aussi aux petits, à ceux qui en sont encore aux leçons de choses[7]. Tandis qu'on prêche une morale austère, ici[8], on se divertit à analyser, ailleurs, les qualités et les défauts de la « folle jeunesse[9] ». On ose même aborder, avec une philosophie souriante, qui touche à l'héroïsme, un développement sur l'ennui[10]. Cette variété, qui permet de citer Lacordaire aussi bien que M. Jaurès, et de donner une phrase d'éloge à M. l'abbé Lahargou aussi bien qu'à Zola, vaut la peine d'être signalée d'abord. Car elle prouve, à tout le moins, qu'on ne saurait parler de la doctrine officielle de l'Université, dans un cas où les dissemblances vont jusqu'à la contradiction.

Des discours présidentiels, nous passerons à ceux des professeurs. Leurs auteurs, sous la grande robe noire dont ils sont revêtus, restent quelquefois les lettrés que l'Université aime à compter parmi les siens. Ceux-là regrettent un peu qu'on donne trop aujourd'hui, à l'action[11]. Ils considèrent avec quelque inquiétude les tendances trop pratiques d'une jeunesse trop inté-

1. M. Jeanneney (Vesoul); M. Bardy (Belfort).
2. M. Bouvier (Quimper).
3. M. Bardin, Jules Verne (Amiens).
4. M. Poux, Un préfet pédagogue dans l'Aude (1805-1807) (Carcassonne). M. Nouaillac, A travers les vieilles maisons, dans le monde des vieilles pierres (Caen).
5. M. Carcopino, L'Enseignement de l'histoire dans les Écoles centrales de la Révolution (Le Havre).
6. M. Dureau (Valenciennes).
7. M. Guéchot (Melun).
8. M. Therriat (Nevers).
9. M. Bourjade (Agen).
10. M. Millet (Besançon).
11. M. Auriac (Pau).

ressée [1]. Ils revendiquent les droits de la culture française, où la délicatesse et la finesse de l'esprit sont toujours entrées pour une si large part.

Les pédagogues forment une autre catégorie. Le discours est pour eux une dernière leçon, donnée à un auditoire plus nombreux, encore que moins attentif. Ils traitent des questions historiques, comme la pédagogie de Montaigne [2]; ou pratiques [3]. La grammaire, qui avait subi jadis plus d'une humiliation, reparaît ici avec un orgueil légitime. Elle montre la place qu'elle tient dans notre langue [4]; elle envahit l'histoire et la philosophie [5]. C'est l'indice du caractère plus scientifique que l'enseignement littéraire lui-même est en train de prendre.

Notons encore une tendance très nette à s'occuper de l'étranger. On nous a souvent reproché de rester confinés dans notre propre maison, sans mettre jamais le nez dehors. On le répète encore pour ceux qui n'ont pas entendu ou qui n'ont pas écouté; et pour ceux qui ont suivi les conseils donnés, on résume les résultats de l'expérience. Dans le grand mouvement qui pousse les jeunes Français à voyager, les discours de distribution de prix veulent entrer pour quelque chose. Profitez des vacances pour franchir les frontières ! disent-ils aux élèves [6]. On leur vante la beauté de la poésie anglaise [7]; on retrace pour eux la biographie des grands poètes [8]; on dépeint les charmes des paysages étrangers [9]; on montre comment les jeunes écoliers d'outre-Rhin s'appliquent à l'étude du français [10]. D'autres rappellent les rapports historiques qui lient les nations voisines à la nôtre [11]. On essaie même de pousser à l'action par la littérature étrangère.

---

1. M. Lefebvre (Pontivy).
2. M. Mesnard (Périgueux); réponse de M. Rousset, président.
3. M. Dumas (Valence).
4. M. Ernout (Troyes).
5. M. Audibert (Mont-de-Marsan); M. Alexandre (Belfort).
6. MM. Weulersse (Lycée Carnot); Guillaume (Chaumont); de Martonne (Marseille).
7. M. Duchemin (Bayonne).
8. M. Bazennerie (Saint-Étienne).
9. M. Cornuel (Bastia).
10. M. Berthet (Lycée Lakanal).
11. M. Banchet (Evreux).

Enfin, la question qui reste la plus élevée et la plus importante, celle de la morale, n'est pas négligée[1]. On ne feint pas d'ignorer les critiques formulées par les adversaires; on sait qu'à les en croire, « les maîtres seraient des sceptiques... qui s'attacheraient à arracher des jeunes esprits toutes les croyances qui pourraient plus tard leur servir d'appui dans la vie[2] ». Les élèves, à ce compte, sont « de jeunes désespérés, des désenchantés de la vie, en ayant déjà épuisé tous les biens et les maux, et aspirant à disparaître le plus vite possible de la scène du monde[3] ». On répond à ces critiques. Les réponses, certes, restent individuelles, et sont loin d'engager le corps tout entier. Mais il est bon de savoir qu'on les a faites.

Une variété si grande dans les discours, que les noms seuls de ceux qui les ont prononcés sont garants de leur indépendance; le souci de la culture générale, et aussi celui de la pédagogie; le désir d'ouvrir à l'air du dehors des fenêtres trop longtemps fermées; un examen de conscience enfin : ces manifestations, saisies chez des gens qui ne songeaient pas le moins du monde à « manifester », ne sont-elles pas intéressantes? C'est la psychologie la meilleure, puisqu'elle est prise sur le vif. En outre, les extraits des discours de distribution de prix offriront peut-être ce rare avantage, que les esprits les plus opposés y trouveront selon leur goût.

P. H.

I. — Discours présidentiels.

1. Portrait des élèves, par un humoriste[4].

Oui, il me semble que ceux d'il y a un quart de siècle, c'est encore vous, comme si, enchantés par quelque fée, vous étiez restés là, tandis qu'à mes risques, j'allais à l'aventure. L'illusion m'est d'autant plus facile que feuilletant ces jours-ci vos derniers palmarès, j'ai d'abord cru relire les noms des élèves d'autrefois

1. La morale républicaine. M. Labescat (Coutances). Voir aussi le discours en vers de M. Verdier (Honfleur).
2. M. Desclos-Auricoste (Bordeaux).
3. M. Ballot (Lons-le-Saulnier).
4. M. Jules Renard (Nevers).

récompensés, mais ce sont les noms des fils qui se couronnent d'un laurier héréditaire, et continuent brillamment les succès de leurs papas.

Du moins, on dirait que chaque génération fournit, à chaque classe renouvelée, des éléments invariables.

Je vous reconnais et je vous compte. Vous me permettez d'être un peu familier?

Voici l'élève sage, modèle, acharné, qui collectionne les bulletins excellents, à votre tête depuis la huitième jusqu'à la philosophie, et qui fourbu de cette longue course, disparaîtra peut-être, une fois hors de ces murs, en quelque retraite ténébreuse.

Voici le brillant élève qui ne travaille qu'à ses heures, et dont on dit : « Ah! s'il voulait, celui-là », et qui finit par croire, grâce à l'indulgence générale, que ses périodes de paresse sont des accès de génie.

Voici l'élève médiocre (non, il n'y en a pas chez vous), et têtu, satisfait d'être, en somme, dans les premiers... de la seconde moitié.

Voici l'élève qui copie toutes ses compositions sous l'œil redoutable et distrait du maître.

Voici le poète qui passe son temps à lire Musset et qui fera un père de famille de tout repos.

Voici le socialiste, marqué d'une jeune barbe naissante, qui a déjà résolu trois ou quatre fois, dans son coin, la question sociale.

Voici le taciturne qui ne pense à rien du tout.

Le bon farceur, le joyeux fils de famille qui s'imagine déjà que la vie est drôle.

L'affamé, qui mange toujours quelque chose.

Le candide, l'ingénu, l'innocent, qui pourrait, avec son visage rose de fille, se tromper de porte et frapper à celle de l'institution Millet.

Et regardons cet autre : il entre sur la pointe du pied dans la salle de classe, frôle le mur, gagne le banc le plus haut, s'efforce d'être invisible, relève le col de sa veste, où il se cache comme s'il dormait; il ne dort pas; il tremble qu'on ne l'interroge sur une leçon qu'il n'a jamais apprise, si malheureux que, par lassitude et pitié, le maître ne la lui demande plus.

Et voici le dernier de la classe, ferme au poste, indiscutable, sympathique, complaisant, de bonne santé, l'inamovible dernier de la classe enfin, auquel une maman qui l'adore, dira tout à l'heure : « Va, mon chéri, ne rougis pas d'être le dernier, il en faut bien un ! »

2. Dignité de l'enfance[1].

Mes chers amis, vous valez infiniment, non par ce que vous avez fait, mais par tout ce que vous pouvez faire. Nous ne connaissons pas vos limites; vous les ignorez encore. Dans sa *Vie de Martin Luther*, Félix Kuhn nous cite un recteur d'école, nommé Jean Trébonius, qui se montrait respectueux de la jeunesse et savait, contre la coutume du temps, relever l'enfant à ses propres yeux. Ses collègues étaient hautains et rogues; mais lui, lorsqu'il entrait en classe, il se découvrait avec déférence et marchait tête nue jusqu'à son pupitre : « Il y a parmi ces jeunes gens, disait-il, des hommes dont Dieu fera un jour de respectables magistrats, des échevins, des docteurs, des bourgmestres, et, bien que vous ne les reconnaissiez pas encore, il est juste pourtant de leur témoigner le respect qui leur est dû. » Je le vois, ce Jean Trébonius, un peu voûté par l'étude, avec son pas grave, son chef grisonnant incliné sur un manteau bordé de fourrure, ses yeux pensifs; et, derrière lui, je distingue, ouvragées de tourelles et de pignons, les rues étroites d'une vieille cité germanique où passent des magistrats toujours respectés et presque toujours respectables. Les enfants qui se rendent aux écoles saluent ces beaux exemples d'honneur et de probité. L'excellent recteur les regarde et songe : « Voilà de petits êtres qui administreront un jour la chose publique, qui veilleront sur nos libertés, qui siégeront au tribunal, qui décideront de notre sort et qui seront à leur tour salués de tous. Ils sont déjà marqués pour ces nobles tâches, et peut-être m'appartient-il de faire qu'ils apportent à l'accomplissement de leurs devoirs un souci plus constant de leur dignité, un plus grand amour de la justice. Je ne saurais trop leur indiquer, par le respect que j'ai d'eux-mêmes, combien leur vie me semble précieuse

1. M. Bellessort (Laval).

et quelle faveur la Cité m'a départie en me confiant, pendant quelques années, le soin d'assurer un si profitable avenir. »

Ainsi pensait cet homme qui avait découvert la loi, la seule loi, de la pédagogie et qui avait compris la grandeur du professorat.... Sait-on si, en ce moment, parmi vous, quelque grande destinée n'est pas en train de s'ébaucher? Nous avons du mal à nous imaginer les héros de l'action ou de la pensée, un Descartes, un Turenne, un Richelieu, un Auguste Comte, un Pasteur, sous les dehors insouciants de l'adolescence, avec des joues roses et arrondies, des yeux clairs, un rire frais. Il nous semble qu'ils portaient déjà toute leur gloire future inscrite sur leur visage. Nous nous étonnons qu'on ait pu passer près d'eux sans la déchiffrer. Nous sommes sûrs que nous, nous les aurions reconnus entre mille. Mais, pour un Pascal dont la précocité épouvante, que d'adolescents dont il était impossible de prévoir la fortune, que de sources, d'apparence insignifiantes, où la mort eût tari de grands fleuves! Les abeilles ne volaient point sur les lèvres du petit Racine, du petit La Fontaine ou du petit Chénier. Personne ne se fût douté que le jeune hobereau de Milly, qui sautait par-dessus les murs, sifflait ses chiens et courait dans ses vignes, écrirait un jour les *Méditations*. Et si l'on avait dit aux bons Suisses que cet enfant perdu, ce vagabond de Jean-Jacques, dont ils hébergeaient la misère poudreuse, « ferait plus en son temps que Luther et Calvin », les bons Suisses vous auraient ri au nez. Les hommes exceptionnels ont commencé par ressembler à tous les autres. Ils avaient, comme vous, leurs jours d'entêtement et de paresse, et, comme vous, leur mystère.

Mais chacun d'eux, soyez-en sûrs, nourrissait en lui le désir impérieux de satisfaire ou d'égaler les maîtres qu'il s'était choisi, et dont l'image héroïque ou romanesque stimulait son imagination. Je vous plaindrais de ne pas les imiter au moins dans leur ambition d'imiter les grands hommes. Ne craignez pas de viser très haut, plus haut même que la ligne de la raison. Votre âge a le privilège de pouvoir être déraisonnable sans être ridicule. Quoi, vous entreriez dans les laboratoires et vous ne brûleriez pas d'attacher votre nom à une découverte comme celles qui ont illustré les Lavoisier et les Curie? Toi, jeune homme, qui te destines au barreau, tu n'aspirerais pas à la réputation d'un

Berryer ou d'un Jules Favre? Et toi qui sortiras bientôt de Saint-Cyr, tu ne te dirais pas en regardant du côté de l'Est : « Si pourtant j'étais celui-là... ou de ceux-là...? » Vraiment, tu ne te le dis pas? Tu es trop raisonnable? Eh bien, mon ami, un conseil : fais-toi tout de suite garde champêtre! Mais tu te le dis, j'en suis certain. Seulement tu n'oserais l'avouer. Ce sont là des rêves que le jeune homme cache au plus secret de son âme et qui, si des yeux indiscrets les en tiraient à la lumière, répandraient sur son visage une rougeur délicieuse, dernier voile de la pudeur.

Qu'en adviendra-t-il plus tard? Ceci, du moins, qu'ayant logé des hôtes princiers, vous ne voudrez pas en profaner le souvenir. Vous souffririez trop, hélas! de diminuer en vous ce quelque chose de plus grand que vous, qui fut le présent de leur hospitalité, et qu'on nomme la conscience de la dignité humaine. On ne vous comptera pas au nombre des parasites et des arrivistes. Les malheureux nous offrent le spectacle d'une jeunesse sans orgueil, sans enthousiasme, sans admiration, pressée de jouir, uniquement soucieuse de s'accrocher à des protecteurs, persuadée que tout se donne ici-bas au plus habile ou au plus humble, je veux dire au plus rampant. Ils vont mendier chaque matin chez les puissants du jour une petite iniquité. Quel métier! Vos admirations et votre passion de la gloire vous préserveront de cette déchéance; et elles ne vous tromperont pas. La gloire est si relative et elle revêt tant de formes! Il n'est pas une carrière où vous ne puissiez la rencontrer ou l'atteindre, car il n'en est pas une où, pour ceux qui s'y sont studieusement préparés, l'occasion ne se présente de faire plus que leur devoir et de laisser derrière eux un souvenir durable.

3. Pour les jeunes filles. — La patience[1].

Sous peine de sacrifier son bonheur domestique, une femme doit toujours être patiente avec son mari, gracieusement, inlassablement.

---

1. M. Victor Dubron, La patience au point de vue familial (Collège de jeunes filles, Arras).

N'allez pas croire, au moins, mes enfants, que tous les maris sont des tyrans exécrables et des monstres affreux.

Je vous certifie que j'en ai, dans ma longue existence, rencontré quelques-uns d'excellents et même un nombre assez considérable de tout à fait supportables.

J'ai même entendu dire par une maîtresse femme qui ne doute de rien que les maris deviennent ce que les femmes les font.

Si c'était vrai, et c'est vrai dans une certaine mesure, vous voyez qu'il n'y aurait nullement lieu de vous effrayer; mais, supposez qu'une femme a épousé le plus noble, le plus tendre, le plus délicat des maris, elle aura encore besoin d'avoir, à certaines heures, beaucoup de patience avec lui et pour lui.

La vie de l'homme se passe, vous le savez, dans l'action, dans l'effort et souvent dans la lutte. Il faut, dès lors, compter avec sa fatigue, ses angoisses et, s'il combat, avec les profondes blessures qui sont très souvent, même pour le vainqueur, la chère rançon de la victoire.

Voilà un négociant, un industriel qui, avant d'entreprendre une opération, a mûri une combinaison.

Or, elle échoue et il est obligé de se débattre pour sauver sa fortune et son honneur. Voulez-vous qu'au milieu de ses traverses, il ait l'humeur toujours égale et enjouée?

Le fonctionnaire victime de déceptions et de passe-droits, l'homme politique calomnié par des adversaires sans vergogne, le magistrat torturé par des plaidoiries parfois trop longues, toujours trop longues pour lui, l'avocat qui perd son procès, le médecin qui perd son malade... ou un client, celui qui sait qu'on dit du mal de lui, — pis encore — celui qui entend du bien de ses confrères, peut-il être agréable et souriant?

Lorsqu'il revient à la maison, s'il y est accueilli par une femme intolérante et sans patience, vous devinez l'effet de paroles aigres ou sans bonté sur la plaie vive du mari préoccupé ou malheureux.

Vous voyez, d'ici, n'est-ce pas, le terrible tableau?

A l'averse de reproches, succède la bourrasque des propos acrimonieux et récriminatoires. L'orage gronde. La colère brille dans l'éclair des yeux. Sans doute, la grêle, j'entends la grêle des coups ne s'abattra pas souvent sur le ménage dévasté, mais

la foudre y peut tomber... la foudre d'une mauvaise parole, implacable, meurtrière, impardonnable, inoubliable, qui ruinera pour toujours la mutuelle estime, le mutuel amour et qui anéantira la paix du foyer.

Au lieu de cela, mettez au logis, à la place de la femme irritable et nerveuse, une bonne petite épouse bien patiente, bien douce, adroite, presque maternelle pour son cher aimé que la vie a blessé.

Que fera-t-elle ? Si elle n'est qu'une malheureuse résignée, elle cachera pieusement sa résignation pour n'humilier personne. Elle restera silencieuse d'abord; elle laissera son mari, emporté, injuste, et même méchant, vociférer et tempêter; elle attendra que l'exaltation se soit usée d'elle-même. Puis, lorsque l'ouragan a passé, timidement, gentiment, elle interviendra avec adresse et mesure, discrète, avisée, offrant ses consolations d'abord, puis son bon conseil de petite femme aimante, vaillante. Elle a gardé son sang-froid, elle voit clair; grâce à sa patience, elle n'est ni affolée, ni affalée; aussi, après la caresse qui anesthésie la douleur, elle sait proposer le sage conseil qui, s'il ne la supprime pas toujours, pourra l'atténuer.

II. — Discours des Professeurs. Les lettrés.

1. Les honnêtes gens[1].

L'honnête homme! Le mot était riche de sens autrefois : aujourd'hui, dépouillé de tout ce qu'il comportait de grâce aimable et séduisante, il n'évoque plus pour nous que l'idée d'une vertu estimable sans doute, mais privée des attraits qui doivent la faire aimer. Nos ancêtres, semble-t-il, ne croyaient pas que l'on pût se parer de ces qualités extérieures de tact et de finesse sans posséder aussi la délicatesse morale; ils pensaient que la culture de l'esprit devait profiter au cœur, et que l'on ne saurait avoir l'intelligence droite, le jugement sûr, le langage poli si l'on a l'âme vile. Était-ce naïveté de leur part? Je serais porté à croire que c'était plutôt de la clairvoyance. Mais, quoi qu'il en soit, que de charme avait leur honnête

1. M. Desroys du Roure (Bourg).

homme ! Sachant que l'on ne peut être heureux que si l'on est satisfait de soi-même, il cherchait en toute occasion à plaire aux autres, afin de gagner sa propre estime ; partout à sa place, et ne s'imposant nulle part, il s'appliquait à prendre vis-à-vis de chacun le ton qui convenait. Comme il avait appris tout ce qu'il est utile d'apprendre et lu tout ce qu'il est bon de lire, il pouvait s'entretenir avec agrément de toutes sortes de sujets ; jamais il ne manifestait cette sotte ignorance qui fait rire à vos dépens, et s'il arrivait qu'une question lui fût particulièrement connue, il en parlait comme des autres, avec simplicité, sans étaler l'apparat incongru d'une science pédantesque. Il ne faut pas croire d'ailleurs que l'honnête homme n'avait que des qualités de surface : ce brillant vernis recouvrait un savoir véritable, et plus d'un de ceux que leurs contemporains honoraient du titre d'honnêtes gens, aurait pu, comme Racine le fit un jour, dit-on, lire et traduire à haute voix une tragédie de Sophocle avec assez de feu et de clarté pour arracher des larmes aux auditeurs charmés. Bien plus, ils savaient tirer de leurs auteurs favoris un enseignement moral : car ils étaient presque tous, à cet égard, de la lignée de Montaigne, et c'est l'un d'eux, M. de Valincour, qui, voyant brûler sa précieuse bibliothèque, dominait son chagrin en disant : « J'aurais bien mal profité de mes livres s'ils ne m'avaient appris à en supporter la perte. » Tel était l'honnête homme. Il savait tout ce qu'il sied de faire en chaque circonstance de la vie, et il le faisait ; il connaissait en un mot, toutes les bienséances ; et comme il sied toujours d'être brave et loyal, il était brave et loyal ; et comme il convient parfois aussi de montrer de l'héroïsme, il était héroïque quand il le fallait.

L'auteur fait suivre son développement de la « Ballade des honnêtes gens du temps jadis » :

Où sont donc ces hommes heureux,
De goût délicat, perspicace,
Qui charmaient jadis nos aïeux
Par les traits d'un esprit sagace ?
En avons-nous perdu la trace ?
Peut-être nos soins diligents
En feraient revivre la race....
Mais où sont les honnêtes gens ?

Jamais pédants, souvent sérieux,
Ils lisaient Virgile et le Tasse,
Et les goûtaient, ce qui vaut mieux :
Parfois, ils préféraient Boccace....
Ils aimaient grimper au Parnasse :
Leurs magistrats intelligents
Mouraient en traduisant Horace....
Mais où sont les honnêtes gens?

Parfois, quand je ferme les yeux,
Devant mon esprit qui rêvasse,
Leurs fantômes silencieux
Passent en vision fugace;
C'est en vain que je les pourchasse :
Ils ne sont plus de notre temps.
Chacun ici se fait sa place;
Mais où sont les honnêtes gens?

ENVOI.

Prince du goût, la populace
Méprise tes dons élégants.
Nos fils sont savants, pleins d'audace :
Mais où sont les honnêtes gens?

2. LES LOISIRS DE L'ESPRIT[1].

Ce n'est pas moi, mes amis, qui vous dissuaderai de l'action énergique et fructueuse; mais encore s'agit-il de savoir où il vous convient d'en chercher la règle. A vouloir *s'américaniser*, je crains que la France ne perde quelques-unes de ses plus précieuses qualités d'élégance morale, sans acquérir en retour les puissantes et rudes vertus qui ont valu à l'Amérique son extraordinaire prospérité matérielle. Un peuple, non plus qu'un individu, ne saurait prendre à autrui son caractère, son allure, son geste. En vérité si la jeunesse française a besoin, pour agir, de principes et d'exemples, elle n'a que faire de les emprunter à des nations étrangères qui ne peuvent lui en offrir de tout à fait conformes aux conditions de notre tempérament national. Les formes propres de l'activité française, où donc aura-t-elle chance de la rencontrer, si ce n'est dans le passé de la France? Or, ce passé glorieux, vous en portez en vous toutes les traditions. Si vous cherchez à les ressaisir au fond de votre cœur, aux heures de sérieux loisirs, vous constaterez que la marque de notre pays,

1. M. Marissiaux (Lille).

du jour où il a pris conscience de lui-même, c'est qu'il fut toujours guidé moins par l'intérêt, par la recherche immédiate du gain, que par le noble souci des idées. La France n'a pas le privilège des prouesses héroïques, mais il n'est pas de pays dont l'activité, même guerrière, ait été de tout temps plus intellectuelle et, pour ainsi dire, plus pénétrée d'Esprit. Des Croisades à la Révolution, l'idée a inspiré toutes les grandes manifestations françaises et, sur tous les champs de bataille, l'idée toujours a précédé nos drapeaux. Ce caractère intellectuel de l'activité française, qui fit sa grandeur dans le passé, nous devons avoir à cœur de le lui conserver dans l'avenir. Et c'est pourquoi je voudrais qu'un jeune Français, soucieux de n'agir que dans le sens de sa race, sût de loin en loin faire trêve à l'action pour se recueillir un moment, pour interroger en lui l'âme de ses pères et prêter l'oreille à ces voix intérieures qui parfois, tous les sens étant apaisés, tous les bruits du dehors étant éteints, s'élèvent et se mêlent en nous : voix des lointains ancêtres latins, sensible encore, en vertu d'un invincible atavisme, à ceux mêmes qui n'ont pas reçu directement leur tradition littéraire, — voix plus rapprochée des ancêtres français, qui parle si haut dans l'histoire où vit leur âme généreuse et dans les livres où se peint leur pensée, — voix toute voisine des aïeux immédiats dont les souvenirs de famille nous permettent de retrouver la trace à demi effacée, — voix enfin de notre moi le plus personnel, de ce moi mystérieux formé sans doute de toutes ces influences proches ou lointaines, original pourtant par le mélange même et l'harmonieuse fusion de tant d'éléments héréditaires.

III. — La pédagogie.

1. La collaboration des parents et des professeurs [1].

La première condition pour bien élever, c'est de bien connaître. Nous avons beau signaler des fautes; c'est une besogne toute matérielle qui n'aboutit à rien. Il est nécessaire d'attaquer les fautes dans leur principe, c'est-à-dire dans le défaut qui les a fait naître. Et par conséquent, c'est sur une étude approfondie

1. M. Peuchot (Dijon).

des enfants que doivent se fonder tout procédé de discipline, toute méthode d'instruction, toute direction éducative.

Renseignez-nous sur la santé de vos fils. Un enfant qui a le corps débile, qui respire mal, qui digère mal, ne peut travailler convenablement en classe, et il serait injuste et même dangereux de le punir, parce qu'il a manqué d'attention. Ce ne sont pas les devoirs supplémentaires qui lui donneront des digestions meilleures ou qui corrigeront l'anémie de son sang. Si nous sommes affermis par votre expérience, nous connaîtrons les paresseux et les malades, et nous orienterons avec certitude le travail, impitoyables pour les uns, indulgents pour les autres.

Parlez-nous de leur intelligence. Certains sont apathiques; par des interrogations fréquentes, nous réveillerons leur torpeur. D'autres sont distraits; nous nous efforcerons de les ramener à l'attention. D'autres sont curieux et chercheurs; nous encouragerons leur initiative. Dites-nous leurs goûts, leurs livres favoris, les matières qu'ils réussissent, leurs points faibles, leurs rêves d'avenir; avant tout et surtout, dites-nous leur méthode de travail, car c'est là que les améliorations sont vraiment possibles, et le professeur, qui voit les résultats, n'est pas toujours bon juge ni de la valeur, ni de la direction des efforts.

Expliquez-nous leur caractère, qu'ils nous cachent si jalousement et que vous, depuis longtemps, vous connaissez; car, à l'encontre de l'intelligence qui parfois tarde à s'ouvrir, le caractère se révèle de bonne heure par un mot, par un regard, par un geste. Timidité ou hardiesse, présomption ou modestie, franchise ou dissimulation ne se laissent point diriger de même sorte. Certaines natures sont sensibles aux reproches; d'autres, seulement à l'éloge; les uns demandent plus de sévérité; les autres plus de douceur. Étudiez donc de votre côté l'âme de vos fils; observez-la attentivement, sans vous laisser assourdir par la voix puissante de votre cœur; dites-nous la vérité tout entière; n'amoindrissez par leurs défauts, n'agrandissez pas leurs qualités; faites en un mot que par vous, grâce à vous, nous connaissions avec certitude le ressort des volontés et que nous puissions, d'un doigt sûr, éveiller dès l'abord dans les cœurs le concert endormi des énergies et des vertus.

2. La méthode directe dans l'enseignement du latin[1].

... Nous avons montré à l'enfant les objets latins avant de lui faire apprendre leurs noms latins. S'agissait-il d'entamer la nomenclature des animaux sauvages les plus souvent rencontrés? Nous avons emprunté à la mythologie cette légende gracieuse qui raconte que le poète Orphée charmait par les sons de sa lyre les animaux et les forêts elles-mêmes. Et nous avons dessiné d'après les monuments anciens, d'après une peinture de Pompéi notamment, un grand carton qui représente le poète de Thrace promenant sur les cordes ses doigts agiles, tandis qu'immobiles autour de lui, des passereaux, une cigogne, un lion, un ours, un sanglier écoutent la musique avec un plaisir marqué. Depuis, toutes les fois qu'un élève de sixième rencontre dans un texte le mot « Aper » qui signifie sanglier, son esprit lui remet devant les yeux le poil hérissé, les défenses menaçantes et le regard sauvage de la bête qu'il a vue si longtemps accrochée au mur, — et qu'il pourra voir en chair et en os dans une dizaine d'années, s'il accompagne son père à la chasse en forêt.

Mais les objets à représenter n'ont pas toujours été aussi simples et aussi communs que les précédents. Nous avons eu à faire apprendre les noms des divinités romaines, ceux des diverses armes composant l'équipement d'un légionnaire, ceux des personnes et des choses qu'on rencontre dans la rue. C'est ici, messieurs, que notre méthode concrète a montré toute son efficacité. Le petit livre dont je vous parlais tout à l'heure[2] donne encore pour l'armement, sa liste de mots dépourvus d'explications : « Hasta, lancea », la lance; « pilum », la pique; « jaculum », le javelot; « spiculum », le dard; « telum », le trait. Voilà six noms qui paraissent synonymes, à s'en tenir à la traduction française. Et pourtant nous savons qu'il n'y a point de synonymes absolus, de mots qui aient exactement le même sens les uns que les autres. Alors, quelle est la différence entre les six mots? Combien de phrases faudra-t-il pour l'expliquer?

Chez nous, il ne faudra pas de phrases du tout. L'élève regar-

1. M. Delort (Vesoul).
2. Recueil de mots latins.

dera le tableau mural, et verra côte à côte les différentes armes, les unes plus longues, les autres plus courtes, celles-ci avec un fer de lance plus large, celles-là avec une deuxième pointe à la base. Quand il les aura bien examinées, nous lui dirons : voici le pilum, voilà la hasta, et ici un telum ordinaire.

L'élève apprendra un peu d'histoire romaine en même temps qu'il enrichira son vocabulaire latin.

Je ne revendiquerai pas la gloire d'avoir inventé ce procédé : voilà bien des années déjà que les langues vivantes en font un usage excellent. Je me suis contenté de suivre une route parallèle à celle qui était déjà tracée. Toutefois, tandis que pour l'enseignement de l'allemand la première image venue pouvait fournir à la rigueur la matière d'une leçon, j'étais obligé, pour le latin, de bâtir de toutes pièces des tableaux spéciaux en reconstituant des costumes, des ustensiles, des temples, et des scènes entières à plusieurs personnages, conformément à ce que nous savons de la vie antique. C'est qu'en effet, si l'aspect d'une école, par exemple, d'outre-Rhin, ne diffère guère de celui d'une école française, il n'en est pas de même d'une « Schola romana », établie en plein air sous une colonnade, à l'abri d'une statue de Minerve casquée, et dans laquelle tables et encriers étaient également inconnus. Un enfant français est bien plus intéressé par la vue d'un écolier romain que par celle d'un écolier allemand. Celui-ci porte la même casquette, le même col, la même veste et parfois les mêmes lunettes que chez nous. Le jeune Romain, par contre, ignore la laideur de la casquette plate, son cou reste libre, sa toge flotte avec une belle aisance. Son originalité attire et retient les yeux. L'effet produit est bien plus grand encore quand nos jeunes Vésuliens voient de leurs yeux Charon embarquant une âme, les trois têtes de l'abominable Cerbère, ou des scènes plus riantes : Silène qu'une légère ébriété fait chanceler, tandis qu'il apporte son hommage au dieu bien frisé, Bacchus, devant l'autel en feu sur lequel le prêtre à longue barbe va immoler un bouc, aux sons de la flûte et du tympan; ailleurs, des instantanés de la vie romaine : un marché sur le forum, au pied des temples vénérables, avec le boulanger qui débite ses pains, le potier et sa marchandise sonore, des chiens de toute taille qui se jouent dans les jambes des passants, ou encore, l'animation d'un

port, les esclaves débarquant les marchandises, pendant que près de là, le laboureur court-vêtu excite de l'aiguillon deux bœufs attelés à une charrue des plus primitives.

Les éléments de ces reproductions ont été tirés d'un peu partout : histoires, albums spéciaux, ouvrages d'art. Je n'ai même pas hésité à les prendre jusqu'en Allemagne et en Angleterre. Trois petits livres venus de Londres m'ont été particulièrement utiles. Nous possédons à l'heure actuelle une dizaine de tableaux, et ce nombre sera certainement accru au fur et à mesure que l'expérience me montrera la possibilité de grouper à propos de nouvelles scènes, d'autres séries de mots.

Ce n'est point encore tout : Le vocabulaire acquis par nos élèves de sixième n'est pas resté chez eux à l'état de dépôt inerte. La mémoire de nos écoliers n'a pas été pareille à l'une de ces collections bien rangées et dûment étiquetées, que personne ne va voir, et sur lesquelles s'accumule une poussière égalisatrice. Car ils ont appris non pas des mots en puissance, si je puis ainsi m'exprimer, non pas des mots théoriques dont ils ne connaîtraient en quelque sorte que l'état civil : telle forme au nominatif, telle autre forme au génitif. Ils ont au contraire appris des mots en action, des mots qui jouaient un rôle dans une phrase simple : sujet, attribut, complément, verbe. Au lieu de voir les organes de la machine tout dévissés et étalés sur le sol, ils ont vu la machine en mouvement. N'est-ce pas le meilleur moyen d'apprendre à faire aller soi-même cette machine ?

Tout au début de l'année, aussitôt la première déclinaison sue, nos élèves se sont assimilé la conjugaison du verbe « sum » être, ce qui a permis de construire un grand nombre de phrases complètes comprenant chacune sujet, verbe, attribut, complément déterminatif et toutes les variétés de compléments circonstanciels.

Pour augmenter l'intensité de la méthode, nous les avons fait parler en latin. Deux mois à peine après leur entrée en sixième nos élèves expriment quelques idées simples dans la langue de Cicéron, et comprennent les questions qui leur sont posées dans cette même langue, toujours à propos des scènes suspendues au mur. « Ubi est leo? — Leo est post Orpheum, in sinistra imaginis parte : Où est le lion? Le lion est derrière Orphée,

dans la partie gauche de l'image. » L'exercice est double, par conséquent : exercice de version, quand l'élève écoute ce que lui demande le maître, exercice de thème, quand il répond à la question posée.

Au moyen de ce procédé, en même temps que le vocabulaire se fixe et s'accroît, les règles d'accord s'apprennent sans que l'on y songe, on s'exerce à placer les mots de la phrase dans un ordre vraiment latin; et le jour où l'on ouvre la syntaxe pour en étudier le détail, on est surpris de constater qu'on en appliquait depuis longtemps les règles d'une façon toute spontanée.

Il ne faudrait cependant pas s'imaginer que les procédés que je viens d'exposer dispensent jamais d'une très sérieuse étude de la grammaire. Ils sont des auxiliaires sûrs, commodes, intéressants, je les crois fort efficaces, mais réduits à leur seule force, ils seraient insuffisants.

3. Une leçon de pédagogie pratique : la bonne camaraderie[1].

L'auteur, soucieux d'appuyer ses conseils sur des exemples familiers, met en garde ses jeunes auditeurs contre quelques dangers de la vie scolaire.

La familiarité qui s'établit si vite entre vous ne crée pas que des complicités malicieuses, et nous nous en félicitons : elle donne naissance à des relations pleines d'un confiant abandon, qui, participant de la fraîcheur de vos impressions et de votre ardeur ingénue, sont pour vous une source de joies telles que vous en garderez, comme il arrive à tous, un impérissable souvenir. Mais, je ne sais pourquoi, je songe avec une secrète inquiétude, à certaine brusquerie de ton et de manières, où la délicatesse ne trouve peut-être pas son compte et qui, si l'on n'était pas sûr que vous vous aimez beaucoup, vous ferait prêter parfois des sentiments qui ne sont pas les vôtres. Ne serait-ce pas par hasard que d'aucuns, simplifiant à leur usage la notion de la camaraderie, la réduisent au plaisir douteux de traiter leurs voisins sans s'imposer aucune contrainte? De là à penser qu'on peut tout leur dire sans avoir à craindre de les offenser, il n'y a

1. M. Andraud (Lycée Montaigne).

qu'un pas ; ne vous arrive-t-il pas de le franchir ?... Vous avez certes tout le temps de devenir cérémonieux et guindés, j'espère même que vous ne le deviendrez jamais : mais vous ne sauriez prendre trop tôt l'habitude, tout en restant fidèles à cette cordialité simple dont votre âge vous fait une loi, de vous respecter, — je dis bien, — jusque dans vos entretiens les plus familiers. Vous ne croyez pas, j'imagine, que la politesse, la vraie politesse, — s'il faut l'appeler par son nom — soit un luxe entre vous : elle va peut-être plus loin que vous ne pensez, et, si elle n'est pas nécessairement l'indice d'une âme délicate, il n'est pas sûr qu'elle ne prépare pas le terrain à la bonté.

Mais, après tout, s'il se glisse dans vos conversations quelques mots plus vifs ou plus sonores qu'il ne conviendrait, le mal, tout regrettable qu'il soit, n'est encore qu'à la surface : il s'aggrave, si votre malice naturelle se donne trop librement carrière.

Il n'est pas besoin d'avoir passé de longues années parmi vous pour savoir que vous avez, de très bonne heure, le don de saisir au passage le moindre ridicule, la plus légère faiblesse, et que l'esprit ne vous fait pas toujours défaut pour les relever. Et le moyen, n'est-ce pas, devant un cercle de camarades dont les physionomies mutines sont toutes prêtes pour le sourire, de retenir le mot piquant qui soulage votre malignité ? Malheureusement c'est une arme dangereuse que la raillerie : n'y touchez qu'avec toutes les précautions que votre inexpérience exige, ou plutôt, mes enfants, n'y touchez jamais. Il est si difficile de savoir ce que la sensibilité d'autrui peut supporter ! On ne croyait, le plus souvent, que provoquer le rire, et voilà qu'on a *mortifié* ; le mot et la chose sont également déplaisants. — Mieux vaut décidément faire un usage moins indiscret de l'esprit qu'on peut avoir et se garder, pour l'affiner, de l'exercer aux dépens des autres. — Eh quoi ! nous surveiller à ce point ! ne plus plaisanter entre nous ! — Qui donc aurait la cruauté — et la naïveté — de vous l'interdire ? Maintenez-vous le plus possible en joyeuse humeur, puisqu'aussi bien votre santé morale en dépend : mais faites effort seulement pour rester dans vos propos en deçà d'un sans-gêne trivial comme d'une ironie trop peu charitable.

La délicatesse du langage, ainsi entendue, devient une obligation particulièrement étroite envers ceux dont quelque infériorité

attriste les premières années. Votre malice et votre légèreté s'arrêtent d'elles-mêmes devant certaines faiblesses, et vous rougiriez, j'en suis sûr, de faire telles blessures qui seraient par trop cruelles : mais, en souvenir de bien des confidences reçues au cours de ma carrière, je ne puis me tenir de recommander à votre pitié ces faibles, intéressants entre tous, qui s'appellent les timides : enfants d'un naturel souvent excellent, quelquefois supérieurs aux autres par l'esprit et le cœur, mais qu'une crainte maladive de laisser paraître leurs sentiments au dehors condamne à une incessante angoisse; à ceux-là vous devez plus de bonté, plus d'égards, car un mot, un seul mot peut les faire beaucoup souffrir; plaignez-les, car ce sont vraiment des déshérités; tâchez de les convertir à votre joie saine et confiante : c'est vous qui pouvez le plus pour eux; car, s'il est une force capable de les arracher au mal qui fait se replier douloureusement sur elles-mêmes leurs pauvres petites âmes effarouchées, c'est la séduction de votre camaraderie, s'offrant à eux sous les dehors souriants de la bonté.

IV. — L'étranger.

1. Une jolie page sur les fées anglaises[1].

Les fées anglaises, mes jeunes amis, n'ont rien de commun avec nos fées de France, que vous connaissez depuis toujours. Ce ne sont point de gracieuses grandes dames, resplendissantes comme des reines, et protégeant leurs nobles filleules; ni de méchantes vieilles, bossues ou tordues, attifant leur laideur de ridicules falbalas, et ne s'occupant jamais que de persécuter les hommes. Ce sont au contraire de petits êtres mystérieux, fugitifs, qui ne quittent guère la campagne, et qui ne s'éveillent qu'avec la nuit. Les fées d'Angleterre sont promptes et fantasques comme des feux follets. Elles virevoltent au clair de lune ainsi qu'une nuée de papillons turbulents, qui jamais ne se posent. Elles voyagent sur le dos des scarabées, ou à califourchon sur des libellules. Quand elles courent sur les prairies, les brins d'herbe ne se courbent même pas sous elles. Elles raffolent de

1. M. Delattre (collège Rollin).

tout ce qui est délicat, coquet, et menu. Elles détestent, d'une agressive répugnance, tout ce qui est laid ou maladroit : les chauves-souris, les hérissons piquants, les chenilles qui rongent les boutons des roses musquées, les crapauds et les hiboux criards. Malicieuses, elles tirent les marguerites de leur pudique sommeil, ou elles mettent en branle les campanules et les muguets, dont les clochettes font entendre longtemps un timide carillon. Espiègles avant tout, elles aiment à jouer, à sauter, à se trémousser de toute façon. Elles accourent en masses légères, et dansent sur les pelouses, au sifflet du vent, en un tourbillon de gestes fous. Parfois même elles donnent de grands bals, avec les rossignols pour orchestre, et les vers luisants, dispersés dans l'herbe sombre, pour flambeaux. Elles y viennent de toutes parts en robes étincelantes, semblables, sous la clarté lunaire, à des myosotis argentés. Une collation exquise est servie, sur la tête des champignons. Elles boivent quelques gouttes de rosée dans la cupule d'un gland, ou dans le calice d'une violette parfumée. Et puis, les rondes recommencent, plus prestes et plus folles que jamais, jusqu'à ce que le soleil, rose encore, et semblable à un gros cerisier fleuri, se dresse tout d'un coup sur la colline bleue.

2. La France vue de l'étranger[1].

L'auteur a constaté par lui-même que l'influence de nos idées dans le monde reste considérable. Puis il ajoute :

Est-ce à dire que nous ayons lieu de nous estimer satisfaits? Un optimisme aveugle serait aussi faux et aussi dangereux qu'un parti pris de dénigrement. Le tableau de la France, surtout de la France vue de l'étranger, s'obscurcit d'ombres sur lesquelles nous n'avons pas le droit de jeter un voile.

A force de porter le front haut, ne risquons-nous point de l'égarer dans les nuages et d'oublier que la voie où nous avançons est encore parsemée d'obstacles? Pour philosopher et pour agir en philosophe n'est-il pas nécessaire de se nourrir comme un simple particulier, et d'accumuler assez de réserve pour s'assurer contre les menaces du jour ou les surprises du lende-

1. M. Labroue (Bordeaux).

main? Il faut que notre pays jouisse d'une santé parfaite et, pour cela, qu'il soit peuplé, qu'il soit riche, qu'il soit fort : voilà l'indispensable trépied de notre idéal.

De la population — que dis-je? — de la dépopulation de la France, que pourrais-je vous exposer que vous ne sachiez déjà? Alors qu'il naît chaque année dans les autres pays une moyenne d'un enfant par vingt-cinq habitants, il n'en vient au jour qu'un par cinquante en France. Alors que la population française, il y a un siècle, comprenait un quart de la population européenne, elle n'en compte plus aujourd'hui qu'un dixième. Alors que la Russie s'accroît annuellement de deux millions et demi d'habitants, l'Allemagne et le Japon d'un million, l'Angleterre et l'Italie d'un demi-million, la France reste stationnaire, les années où elle ne recule pas : en 1907 nous n'eûmes d'autre excédent qu'un excédent de vingt mille décès. Nos campagnes se dépeuplent, et nos villes aussi : en cinq ans, Bordeaux vient de perdre cinq mille habitants. Et déjà, à l'étranger, nous avons entendu des cris de triomphe. C'était Bismarck désignant à l'Allemagne, « pays de colons sans colonies », une proie facile dans les possessions de la France, « pays de colonies sans colons ». C'était de Moltke, disant que « la France perd chaque année une bataille ». Aujourd'hui c'est le docteur Rommel qui écrit : « Le terrain compris entre les Vosges et les Pyrénées n'est pas fait pour que trente-huit millions de Français y végètent, du moment que cent millions d'Allemands y peuvent prospérer. » Il n'est pas jusqu'aux Japonais, sous la plume ou plutôt le pinceau desquels je n'aie eu l'amertume de lire les lignes suivantes : « L'énergie vitale de la France est épuisée ; il n'est pas déraisonnable de croire qu'elle disparaîtra du rang des nations avant la fin de ce siècle. »

Par bonheur, messieurs, il ne saurait s'agir de sénilité précoce. Il importe surtout de réparer les brèches occasionnées par tant de guerres sanglantes, d'éclairer l'esprit public, d'élaborer une législation appropriée. A ce point de vue, plus qu'à tout autre, nous restons les maîtres de nos destinées.

3. L'opinion des Américains sur notre pays[1].

Au commencement de mon séjour aux États-Unis, j'étais si désireux de connaître le monde des petites gens, et si bien encouragé dans ce dessein par l'état de mes finances, que je m'installai dans une frugale pension de famille où fréquentaient des étudiants pauvres, des ouvriers, des employés de commerce. Je reçus d'eux mes premières leçons de modestie. « Avez-vous dans votre pays, me demandait l'un, des pommes, des pêches, des bœufs, des vaches? » — « Comment s'appelle votre roi? » interrogeait ma *landlady*. Les habitants de Paris, qui s'étonnaient que Rica fût Persan, montraient une ignorance moins prodigieuse des choses de Perse. Mes commensaux ne me raillaient point : la face lisse de la dame hôtesse brillait de candeur, et ses pensionnaires tendaient des visages graves d'écoliers soucieux d'apprendre. Ils n'étaient pas moins informés que les autres Américains de la même classe : ce peuple ignore le nôtre.

Et comment le connaîtrait-il? — Par le théâtre? — Les spectacles où il va le lui représentent sous l'aspect symbolique d'Alphonse et de Gaston, deux fantoches gesticulateurs, grands distributeurs de salutations. Dès leur entrée en scène, le chapeau haut de forme, l'impériale, la redingote à taille de guêpe, comme on la portait sous Louis-Philippe, le pantalon renflé en forme de toupie les désignent aux rires. Il leur arrive des aventures très simples, effrontément schématiques, et il n'y a pas plus de vérité dans leurs petites personnes remuantes et toujours bafouées que dans le roide mannequin qui prétend représenter l'Anglais sur les tréteaux de nos cafés-concerts.

Par les journaux? — Ceux qu'on lit dans ce milieu populaire ne s'intéressent pas au va-et-vient des affaires de France. Quelques dépêches à scandale, ou à parti pris de l'*Associated Press*, et, le dimanche, pour affriander ses lecteurs, une pincée de ragots sur les salons parisiens, voilà tout ce que la *presse jaune* d'Amérique veut bien imprimer sur notre pays, quand il lui reste de la place. Elle passe sous silence les événements qui révèlent les progrès de notre nation, et se plaît à répéter que « les mou-

1. M. Dupouey (Montpellier).

lins des Français moulent leur blé lentement ». Mais ces mêmes journaux, dont les propriétaires sont pour la plupart des Allemands ou des fils d'Allemands, dénoncent avec joie tous les incidents qui peuvent jeter quelque discrédit sur nos hommes politiques ou sur nos institutions.

Ce préjugé malveillant contre la France, que les enfants d'Amérique trouvent installé dans leurs familles, l'enseignement de l'école vient-il tout au moins leur en montrer l'injustice? En se propageant dans le monde, notre langue y répand, dit-on, un peu de nos idées : mais les enfants des États-Unis ne sont guère empressés à l'apprendre. Dans l'ensemble des écoles secondaires publiques, moins de neuf pour cent des élèves suivent les cours de français; et ce contingent est fourni surtout par les jeunes filles, à qui les garçons abandonnent dédaigneusement cette étude, avec la couture, l'économie domestique et l'histoire de l'art. Au dernier recensement, cinq grands États de l'Union possédaient, à eux tous, dans leurs écoles publiques, quatorze élèves de français, quatorze jeunes filles, bien entendu. L'État du Wisconsin s'enorgueillissait d'une élève unique. Et quand nous voyons, dans le même État du Wisconsin, plus de sept mille élèves des écoles publiques suivre les cours d'allemand, quand nous réfléchissons que, dans l'ensemble des écoles publiques des États-Unis, plus de vingt-deux pour cent vont aux classes d'allemand, quand nous prenons garde que les maîtres d'allemand sont pour la plupart des Allemands, tandis que les maîtres de français sont presque tous des Américains ou des Allemands, notre orgueil français s'étonne et baisse la tête....

En somme, pour l'Américain du peuple, le Français est un petit homme barbu, agité, véhément, et doux, qu'il appelle par dérision le *Frenchy*, et qui n'a guère d'autre mérite au monde que de bien faire le poulet à la Marengo, et de fournir à la plaisanterie américaine d'heureuses occasions de s'exercer.

L'auteur analyse ensuite la conception du Français chez les classes éclairées. Il conclut :

La sévérité des critiques américaines, outre qu'elle nous enseigne à ne pas l'imiter, si nous voulons faire équitablement leur part aux races étrangères, nous procure un autre bénéfice :

elle nous avertit rudement que nous n'accomplissons pas aussi bien qu'il faudrait notre tâche nationale, puisque notre labeur n'aboutit pas encore à forcer sinon l'amour des autres, du moins leur estime. Les Américains nous traitent injustement? Prouvons-leur qu'ils se trompent. Montrons-leur que nous ne sommes pas une nation à railler, ni à plaindre. Que ceux d'entre vous, s'il s'en trouve, que leur destinée conduira au milieu de ce peuple énergique, lui fassent voir qu'il y a, dans un petit Français du xxe siècle, autant de courage devant la vie et plus de belle humeur, autant de persévérance à bien faire et plus d'ingéniosité dans les passes difficiles, autant de moralité profonde et une tendresse plus intelligente pour toute la beauté naturelle ou créée, que dans les plus droits parmi ces hommes nouveaux, devenus ses compagnons de travail et ses juges. Que nous tous, enfin, coopérant à la grandeur de la patrie, nous fassions sentir aux Américains que, s'ils peuvent nous donner des leçons, ils en ont encore à recevoir de nous, et qu'une nation ne démérite pas, parce qu'elle vieillit, et que d'autres, à côté d'elle, naissent et grandissent.

V. — Questions de doctrine.

1. La formation morale[1].

Pourquoi n'en parlerions nous pas? Parce que l'esprit de parti a laissé tomber sur elle un jugement dédaigneux et passionné, devons-nous courber la tête, et convenir par notre silence de notre indignité?... Que nous reproche-t-on? De nous être enfermés volontairement dans les limites de la raison, d'avoir, par une pudeur scrupuleuse dont nous nous honorons, écarté toutes les questions sur lesquelles chaque homme a le devoir de se donner lui-même une réponse. Et celle que nous nous donnons, nous la gardons pour nous. Nous ne demandons pas à l'écolier : que croyez-vous? pas plus que nous ne lui demandons : d'où venez-vous? Nous ne le forçons pas à avoir certaines idées ou à le simuler; nous ne lui en voulons pas de penser autrement que nous. Quand nous avons écarté toutes les causes de froissements et de

1. M. Pêcher (Toulouse).

conflits, nous n'avons pas supprimé la morale, elle subsiste tout entière. Il y a bien des siècles qu'on est d'accord sur la définition de l'honnête homme. Il est vrai que nous y joignons celle du citoyen et que nous y insistons plus que d'autres, car tous les systèmes ont leurs lacunes, mais nous ne sommes pas aveugles et nous n'allons pas nier l'existence de la démocratie. En plaçant par avance l'enfant dans le milieu où il doit vivre, en lui apprenant à discerner et à respecter l'effort d'autrui, si humble qu'il soit, en lui faisant aimer sa profession future, en lui disant ses devoirs envers sa famille, envers la patrie et l'humanité, nous lui donnons le plus positif, le plus élevé des enseignements. Le plus libre aussi, car ce n'est jamais nous en définitive qui imposons les solutions ; la seule morale qui vaille et qui dure, ce n'est pas celle qu'on accepte toute faite, mais c'est celle qu'on se fait. Les belles pages que nous commentons, affinent l'âme où elles pénètrent; la musique des mots n'est jamais pour nous que l'accompagnement de l'idée. Habitués à juger sur pièces, nous montrons toutes les pièces; nous ne nous occupons pas des vivants et nous n'avons pas de prévention contre les morts. Enfin nous tâchons d'instruire d'exemple. Ici tout se fait au grand jour; le mérite seul est récompensé; rien n'est si fort détesté que le mensonge et la fraude. Croire que la vie sera aussi loyale que nos compositions, c'est sans doute une illusion naïve; avoir la fierté de vivre comme si cette illusion était réalité, c'est révéler une jolie qualité d'âme, et si c'est là, avec la franchise, l'indépendance de jugement et l'activité généreuse, le culte du *nous* substitué au culte du *moi*, ce qui distingue l'élève idéal de l'enseignement secondaire, c'est là aussi que les défaillances sont le plus fâcheuses et le moins excusables : car s'il n'est pas au pouvoir de chacun de nous d'être une intelligence, il se doit d'être une conscience.

2. Faire des consciences droites et des volontés fortes [1].

« *Faire surtout des consciences droites* », qu'est-ce à dire sinon, en développant les intelligences, discipliner les caractères et pour cela, fortifier en l'être moins la notion de ses droits que le

1. M. Lerouge (Lycée Michelet).

sentiment de ses devoirs? Sans doute l'éducateur a pour premier devoir, lui, de respecter la jeune personnalité de l'enfant. Loin de chercher à l'opprimer, il doit s'ingénier à l'éveiller et à la développer. Il doit être, suivant une comparaison connue, le jardinier amoureux de sa plante, qui en surveille et dirige la libre spontanéité, écarte les obstacles, sollicite l'éclosion et l'épanouissement des énergies encloses. Car le maître idéal n'est pas celui qui réussit le mieux à briser chez l'enfant toute résistance, toute initiative, à modeler cette jeune âme sur la sienne propre, pas plus que l'élève parfait n'est un être passif qui, laissant docilement la volonté du maître se substituer à la sienne, consent à n'être qu'une pâle et vaine projection d'autrui. Non! la Société moderne a besoin, pour toutes les luttes, chaque jour plus intenses, qu'elle impose, de fortes individualités, agents nécessaires du progrès matériel et moral de l'humanité. Aussi la personnalité de l'enfant, germe d'une individualité future, est-elle infiniment respectable et sacrée.

Cependant, il faut se défier d'un excès d'individualisme, qui conduirait à l'émiettement de la vie sociale, à la crise du principe de respect et d'autorité.

Redites-vous qu'union et discipline sont les deux faces de cette loi de solidarité, fondement nécessaire de toute société vivante. Et par discipline nous entendons, non pas une soumission aveugle à une autorité tyrannique et oppressive, mais l'acception consciente et volontaire d'une coopération reconnue comme une nécessité de la vie. Ce n'est pas là, croyez-le bien, amoindrir, opprimer votre personnalité. Vous ne comptez, sans doute, qu'à titre d'unité dans l'ensemble, mais vous pouvez, vous devez donner à cette unité toute sa valeur, d'où dépendra la valeur totale. Vous êtes et vous serez toujours solidaires les uns des autres; que le niveau moral s'élève ou s'abaisse, tous vous profiterez de cette élévation ou vous souffrirez de cet abaissement. D'ailleurs, un invisible réseau de solidarités de toutes sortes ne nous enveloppe-t-il pas tout entier? Depuis votre famille, votre classe, votre lycée, votre patrie, jusqu'à cette vaste famille, l'humanité, que de liens mystérieux, étroits ou lâches, qui rattachent votre être à d'autres par une communauté de sentiments, d'intérêts, de devoirs! Et la nature elle-même, qu'est-

elle autre chose qu'une infinie collection d'associations solidaires, inconscientes celles-là, où la concurrence vitale des parties n'exclut pas l'instinctive discipline qui les fait conspirer toutes à l'unité et par suite à l'harmonie et à la beauté de l'ensemble?

D'autre part, de puissantes et nombreuses influences menacent d'énerver l'énergie volontaire :

Or, mes amis, c'est à nous d'abord, à vous-mêmes ensuite, à vous préserver d'un tel mal. Notre tâche, à nous, est facile, car la jeunesse, qui s'ouvre, toute fraîche, à la vie, est naturellement bonne et prête à l'optimisme. A vous, plus tard, d'éviter la contagion. Gardez-vous de ces défaillances morales qui étreignent l'âme et stérilisent la vie. A cet aveu déprimant que tout effort est inefficace et douloureux, et que l'homme, en se civilisant, n'a fait que raffiner sa misère, que votre raison jette une réponse de foi et d'espérance! Et, si l'exagération d'une vie intellectuelle trop compliquée et trop intense est surtout la cause de ce dilettantisme dissolvant, loin de considérer la pensée comme un instrument pernicieux, appliquons-nous, non à réduire, mais à régulariser le travail de l'esprit; dirigeons, canalisons son activité vers un but précis et sain. Puisque c'est en son perfectionnement même que le civilisation voit la condition de son progrès, il faut en faire une force de progrès moral et pour cela, lui donner, profondément, et l'amour de la vérité simple et le goût de l'effort.

Aimer la vérité simple n'est pas, croyez-le, le fait d'une intelligence naïve ou bornée. N'est-ce pas dans les esprits incultes que germent le mieux les sophismes les plus grossiers? Il appartient à vous, intelligences claires et consciences droites, de démasquer ces sophismes, souvent séduisants et flatteurs. Faites éclater la vérité, parfois amère et jamais complaisante. Si la tâche est ingrate, plus noble est le devoir et plus grand le mérite. Quant au goût de l'effort, qu'est-il autre chose que l'amour du travail, le plus puissant éducateur de l'énergie volontaire et de la virilité? Faut-il vous répéter que, dans notre vie moderne, dont la science a bouleversé les conditions économiques au point qu'il n'y a plus ni riches pour toujours, ni pauvres à jamais, sous un régime qui ne veut connaître ni exclusion, ni privilège, c'est le travail qui est la grande arme

sociale, le vrai facteur du bonheur, comme il est le meilleur agent de moralité et de dignité humaines? Aimez-le donc, non seulement pour le bien-être matériel qu'il procure, mais aussi pour la supériorité morale qu'il assure. Par lui vous connaîtrez la douce fierté de vous dire : je ne suis ni un médiocre, ni un inutile. Par lui, vous triompherez de toutes les épreuves, vous changerez les obstacles en marchepieds pour monter plus haut. Par lui vous réaliserez tout l'homme que vous pouvez être.

3. Il faut aider les enfants a croire [1].

L'auteur signale d'abord l'effort nouveau pour donner aux élèves des chairs fermes et des muscles vigoureux, par la culture physique. Il continue :

Et voilà le second objet où doit tendre notre effort d'éducation : il faut aider nos enfants à croire. Je n'oublie pas que la pensée moderne, à l'école de Pascal et de Descartes, a appris à secouer le joug de toute autorité en matière de science; et dans notre discipline libérale il n'y a plus de place pour les méthodes du dogmatisme. Cependant, il reste vrai que l'affirmation est le besoin essentiel et l'attitude normale de l'esprit. On a pu dire que douter est le propre de l'homme, précisément parce que la première démarche de la pensée, sa pente naturelle est de croire. Aussi, je ne puis approuver cette opinion, qui s'est répandue dans ces tout derniers temps, pour des raisons de circonstance, à ce qu'il m'a semblé, et qui voudrait que nous n'eussions d'autre souci que d'éveiller chez les enfants et de fortifier l'esprit critique, en leur présentant sur chaque point les thèses contraires sans marquer de préférence pour l'une ou pour l'autre. Il y a là une grave erreur qui va à l'encontre des lois de la croissance de l'esprit. Sans doute, il vient un moment au cours des études où il est bon de lui faire prendre des habitudes de critique. Mais encore faut-il qu'auparavant il ait pris de la force en s'exerçant selon sa nature, c'est-à-dire en s'attachant fortement à l'objet de ses jugements. Si dès l'origine, quand il

1. Sur cette importante question, nous ajoutons, par exception à notre classement, un extrait du discours de M. Darlu (Lycée Carnot).

cherche à saisir les premières vérités, comme la main du nouveau-né tâtonne pour saisir les objets, nous l'arrêtions pour le maintenir artificiellement dans une position d'équilibre, si nous cherchions à le faire vivre dans l'atmosphère raréfiée du doute, il s'étiolerait, il s'affaisserait, et nous attendrions vainement l'heure où il serait capable de se prononcer, de choisir par lui-même. Ou, s'il se décidait alors, il le ferait non par un choix éclairé, par une préférence intime, mais par un parti pris imprévu et arbitraire où le hasard remplacerait la raison. Tel J.-J. Rousseau demandant au jet d'une pierre son salut éternel. Dans cette opinion, que je combats, on imagine la liberté de l'esprit comme une sorte de volonté d'indifférence qui oscille à toute impulsion à la manière d'une balance sensible. Mais la vraie liberté ressemble bien plutôt au rocher que battent sans l'émouvoir les flots mobiles des événements, parce qu'elle est profondément déterminée du dedans. C'est au dedans qu'elle s'est formée, lentement, comme se forment les choses vivantes, transformant peu à peu en lumière intérieure les affirmations catégoriques qui lui ont été apportées et qu'elle a d'abord répétées instinctivement.

La Navigation aérienne.

Chaque année, à la distribution des prix aux élèves de l'école communale du Nouvion-en-Thiérache, M. E. Lavisse prononce un charmant discours, simple et forte leçon de morale pratique, modèle parfait et discret de pédagogie moderne et vivante. Aux pages précédentes, reproduites antérieurement dans la *Revue pédagogique* et toujours si impatiemment attendues par les lecteurs de ce recueil, l'illustre directeur de l'École normale supérieure vient d'ajouter un petit chef-d'œuvre consacré à la navigation aérienne, question qui passionne aujourd'hui enfants et parents, professeurs et élèves.

M. Lavisse a admirablement compris que la « conquête des ailes » dont, tous, nous suivons les phases successives avec un intérêt grandissant est un sujet de réflexions éminemment instructif dont un éducateur avisé pourra tirer maints enseignements. Aucun spectacle ne saurait inspirer des sentiments plus nobles que la vue de cette victoire de l'homme sur la nature et chacun a droit d'éprouver une juste fierté à la pensée que ce rêve qui a hanté le cerveau des hommes depuis que l'humanité existe est devenu la réalité d'aujourd'hui.

Faire admirer la calme énergie, le courage patient, le tranquille héroïsme des aviateurs, rappeler le sublime exemple de dévouement qu'ont donné de glorieux soldats, expliquer le rôle social dévolu aux nouveaux appareils, étudier les modifications qu'ils apporteront chaque jour à nos vieilles habitudes, voilà certes une ample matière pour de généreuses et profitables leçons.

Entre toutes les découvertes prodigieuses dont la science a doté le monde, l'invention de la navigation aérienne frappe l'imagination d'une manière particulière et elle est peut-être

celle qui fait le mieux comprendre la puissance du génie humain et mesurer l'étendue des victoires qu'il a su remporter contre les forces aveugles. Elle n'est pas entourée, cette admirable invention, de l'ombre un peu mystérieuse qui cache aux yeux des savants eux-mêmes les fondements sur lesquels reposent, par exemple, les applications de l'électricité; claire et simple, au moins en ce qu'elle a d'essentiel, la théorie des aéroplanes, aussi bien que celle des aérostats, peut être comprise par toute personne possédant les éléments de la mécanique usuelle. Il est ainsi loisible à chacun de se rendre compte des progrès quotidiens de l'aéronautique et de prendre part, en quelque sorte, à la joie intime et profonde qu'éprouve le savant quand il étend le domaine des connaissances humaines.

On estimera, sans doute, pour toutes ces raisons, qu'il n'est pas déplacé de trouver ici un court exposé où, sans détails techniques et sans calculs, mais d'une manière aussi précise qu'il a été possible, les principes les plus importants et les faits les plus intéressants actuellement acquis ont été brièvement résumés[1].

*
* *

Tous les corps sont pesants, la physique nous l'enseigne; pour s'élever au-dessus du sol il faut donc se soustraire à l'impérieuse tyrannie de cette force qui attire la matière vers la terre. On

1. Le lecteur qui désirerait avoir sur la question des renseignements plus détaillés pourra faire un choix dans une littérature extrêmement abondante consacrée à la nouvelle science. Parmi tant d'ouvrages intéressants nous signalerons plus particulièrement : *Pour l'aviation*, par MM. d'Estournelles de Constant, P. Painlevé, le commandant Bouttieaux, où se trouvent divers chapitres fort remarquables sur les dirigeables et les aéroplanes; pour ce qui concerne plus spécialement les dirigeables on trouvera les documents les plus sûrs dans les livres suivants : l'*Aéronautique*, par le commandant Renard; *La Navigation aérienne par ballons dirigeables*, par le commandant Bouttieaux; et pour les aéroplanes dans *L'Aviation, ses débuts, son développement*, par le capitaine Ferber. La théorie mathématique des aéroplanes a été exposée d'une manière magistrale par M. P. Painlevé dans son cours de mécanique de l'École polytechnique.

On lira aussi avec profit : *La route de l'air-aéronautique, aviation*, par Alphonse Berget et : *Le Vol naturel et le Vol artificiel*, par sir Hiram, S. Maxim, traduit par le lieutenant-colonel Espitallier.

peut imaginer qu'un jour viendra où, à la pesanteur, on saura opposer quelque puissante action provenant d'une origine encore inconnue, ou bien encore que, dans une grandiose imitation de la fusée qui, poussée par la réaction du gaz qu'elle laisse échapper, monte en sifflant, l'on trouvera un appareil n'empruntant plus son point d'appui à l'air et permettant même peut-être de franchir les limites de notre atmosphère.

Il n'est pas défendu de penser à de tels espoirs pour un lointain avenir, mais, dans le présent comme dans le passé, les inventeurs demandent plus modestement à l'air le soutien nécessaire.

L'idée qui vint la première à l'esprit des hommes fut de calquer la nature et de chercher à rivaliser avec l'oiseau; peut-être, à défaut d'une solution complète qui ne pouvait être obtenue avant l'invention des légers moteurs actuels, aurait-on, depuis une centaine d'années, construit des machines permettant du moins de planer en utilisant la puissance sustentatrice de l'air, si la glorieuse découverte de Montgolfier n'avait dirigé d'un autre côté les efforts de la plupart des chercheurs.

Les premiers ballons sphériques provoquèrent un enthousiasme universel; l'homme pouvait enfin conquérir la hauteur et achever, comme dit le poète,

Par l'osier des nacelles
L'attentat commencé par le roc des Titans

grâce à un artifice très simple, on utilisait la pesanteur même de l'air pour combattre la pesanteur du corps humain. L'aérostat est une application immédiate du principe d'Archimède étendu à l'océan aérien; plongé dans l'atmosphère, l'appareil subit une poussée verticale dirigée de bas en haut et égale au poids du volume d'air déplacé. Si le ballon est constitué par une sorte d'énorme bulle d'un gaz plus léger que l'air environnant, air chaud tout d'abord, puis gaz d'éclairage ou hydrogène, il s'élève, emportant avec lui son enveloppe, ses agrès et quelques passagers.

Toutefois le problème de la navigation aérienne n'est pas ainsi résolu : le sphérique simple obéit aux moindres caprices du vent, il peut marcher très vite, mais il va où les courants atmosphériques le mènent et non là où le pilote voudrait le conduire. Pour

l'aéronaute ainsi entraîné le vent ne se fait plus sentir; ce n'est pas un des moindres charmes d'une ascension que ce calme complet au milieu de l'ouragan, mais, dans ce calme trompeur, de longs espaces peuvent être parcourus vers des régions où l'on ne voudrait pas aller et plus agréables, plus étendus, sont ces voyages aériens, plus désirable apparaît la découverte de la direction des ballons.

Durant un siècle elle tourmenta, cette obsédante question, l'esprit de maints inventeurs, elle provoqua de remarquables travaux mais aussi bien des recherches inutiles, reposant parfois sur de singulières et grossières erreurs; ainsi proposait-on, par exemple, guidé par une comparaison tout à fait inexacte avec les problèmes qui se posent dans l'architecture navale, de munir les nouveaux engins de voiles, entièrement incapables de leur donner une vitesse propre par rapport à l'air ambiant.

Dès l'année 1784, le lieutenant Meusnier, devenu plus tard général et qui fut tué au siège de Mayence, établissait un projet fort remarquable que, sans doute, on n'aurait su mettre à exécution au moment où il était proposé, mais qui renfermait les idées les plus justes sur les conditions que doit remplir un aérostat dirigeable.

Meusnier mettait nettement en évidence la nécessité de donner au ballon une forme allongée pour diminuer la résistance que l'air oppose au mouvement, il insistait sur la nécessité de maintenir à la carène une forme invariable et il imaginait même, à cet effet, l'artifice du ballonnet à air que l'on gonfle dès que l'enveloppe commence à devenir flasque; il proposait enfin, pour entraîner le ballon, un système de rames courantes assez analogue à l'hélice dont l'emploi devait, un demi-siècle plus tard, révolutionner la navigation maritime.

Mais, pour actionner cette hélice, il eût fallu un moteur très léger et relativement plus puissant que les moteurs des navires, non pas, comme on le croit souvent et à tort, parce que la réaction du propulseur sur un fluide de densité aussi peu élevée que l'air est beaucoup plus petite que dans le cas de l'eau, cette faiblesse étant compensée par la diminution correspondante de la résistance à vaincre, mais parce que les courants aériens qu'il s'agit de surmonter sont singulièrement plus intenses que les

courants marins. La vitesse moyenne annuelle du vent constatée à la tour Eiffel atteint en effet 30 kilomètres à l'heure et le vent s'accompagne toujours de remous violents auxquels il faut pouvoir parer.

Aussi les efforts des constructeurs aéronautes devaient-ils rester longtemps à peu près infructueux bien que ces hardis chercheurs dépensassent avec profusion de véritables trésors d'ingéniosité. Malgré toute sa sagacité, Dupuy de Lôme lui-même n'avait pu faire dépasser une vitesse propre de 2 m. 80 à la seconde au navire aérien qu'il avait construit en 1870 et avec lequel il espérait rétablir les communications entre la province et Paris assiégé; mais, grâce surtout aux travaux de l'éminent ingénieur, tout était prêt pour que le problème fût complètement résolu le jour où l'on serait en possession d'un moteur de faible poids et de grande puissance.

Le 9 août 1884, pour la première fois, un parcours fermé fut accompli par le ballon *France* construit par le colonel (alors capitaine) Charles Renard. Ce ballon était actionné par une pile électrique inventée par Renard et put atteindre une vitesse de 6 m. 50 par seconde; cinq fois sur sept il revint à son point de départ.

L'émotion causée dans Paris et dans toute la France par ces remarquables sorties fut énorme. Ces résultats tangibles démontraient aux plus incrédules que la direction des ballons n'était pas, comme le disait quelques années auparavant un savant qui faisait partie de l'Académie des sciences, un problème absurde à poser; mais très sagement, très modestement, Renard se refusait à considérer ses ascensions autrement que comme des expériences, il avait lui-même calculé qu'un appareil plus puissant était encore nécessaire et il cherchait à perfectionner les moteurs à explosion, alors assez mal connus.

Les progrès de l'automobilisme amenèrent les ingénieurs à construire enfin la machine que réclamait depuis longtemps, mais en vain, l'aérostation; une fois de plus, mise en présence d'une question bien déterminée, et intéressant un grand nombre de personnes, l'industrie créait l'organe nécessaire; elle fournit aujourd'hui des moteurs qui ne pèsent plus que 3 kilogrammes par cheval.

Dès lors les dirigeables ont fait de rapides progrès, on connaît les exploits qu'ils ont accomplis en ces derniers temps et l'on peut presque affirmer que ces navires aériens ne nous réservent plus guère de nouvelles surprises. Ils ont atteint un haut degré de perfectionnement et les diverses conditions que l'on doit réaliser pour leur donner toute la stabilité désirable sont aujourd'hui parfaitement connues. On sait qu'il convient, pour que le système soit ramené à l'horizontale s'il venait à s'en écarter accidentellement, que la nacelle et le ballon soient liés par une suspension indéformable, on sait aussi que l'appareil, sur lequel agissent d'une part la force de propulsion, d'autre part la résistance de l'air qui s'oppose à son avancement, est soumis à un couple qui tendrait à redresser son axe verticalement et qui deviendrait fort dangereux si l'on n'appliquait un remède nécessaire. Ce remède a été découvert par Renard qui a eu l'idée de munir la carène d'une sorte d'empennage à l'arrière, cet empennage agissant de telle manière que le navire aérien tend à se déplacer constamment suivant la tangente à sa trajectoire.

Et, de même, des études systématiquement conduites ont entièrement élucidé toutes les questions qui se posent à propos du rôle du gouvernail vertical destiné à permettre les virages dans un plan horizontal, à propos aussi du maintien de l'appareil à une altitude constante sans qu'il soit besoin de dépenser du lest, stabilité que l'on obtient aisément à l'aide de plans mobiles que l'on incline plus ou moins autour d'un axe horizontal; de même encore, on a déterminé très exactement la meilleure forme à donner à l'hélice de propulsion et aux divers organes de commande.

Sur un point cependant l'accord n'est pas encore fait et deux types rivaux restent en présence : en Allemagne, le *Zeppelin* appartient à la catégorie des dirigeables rigides, l'enveloppe extérieure en toile est tendue sur une carcasse en aluminium, l'aérostat est d'ailleurs partagé en un certain nombre de compartiments; les nacelles, au nombre de deux, sont suspendues par des tubes d'aluminium à la carcasse métallique. En France, nos constructeurs préfèrent la catégorie des aérostats souples ou semi-rigides, la forme invariable du ballon est maintenue par une pression intérieure suffisante, la nacelle est rattachée par

des câbles d'acier à un cadre également en acier où vient s'aplatir la partie inférieure du ballon.

Les deux systèmes ont des avantages et des inconvénients, l'un et l'autre ont permis des prouesses qu'il n'est pas nécessaire de rappeler ici; mais les navires aériens de tous les pays ont subi aussi des accidents que l'on n'a pas oubliés et tous les cœurs français frémissent encore d'une émotion patriotique au souvenir de la récente catastrophe de la *République*.

Ces accidents seront toujours, il faut le reconnaître, bien difficiles à éviter. Pour emporter dans les airs un poids, même assez petit, il faut, avec les ballons, un volume énorme de gaz et ce support mou, flasque, offre une prise presque irrésistible aux remous de l'air; le maniement de ces monstres aériens sera toujours fort délicat; leurs sorties, leurs rentrées exigeront un personnel considérable et des précautions minutieuses; des hangars immenses seront nécessaires pour les abriter et, d'autre part, la vitesse qu'ils peuvent actuellement acquérir, et qui est environ d'une cinquantaine de kilomètres à l'heure dans les circonstances les plus favorables, paraît bien difficile à dépasser.

De l'aveu même de ceux qui ont le plus contribué à perfectionner les dirigeables, ces vastes machines pourront rendre de nombreux services pendant la période de transition que nous allons traverser mais ils semblent devoir être complètement supplantés dans l'avenir par le « plus lourd que l'air ». Tel était l'avis de Renard, tel est celui du commandant Bouttieaux, l'habile et savant directeur de l'Établissement central d'aérostation militaire de Chalais-Meudon.

*
* *

La possibilité d'élever au-dessus du sol par ses propres moyens un corps plus lourd que l'air qu'il déplace est démontrée victorieusement par l'exemple des oiseaux : jusqu'au milieu du siècle dernier on ne songea guère à construire d'autre machine volante que des appareils réalisant une sorte d'oiseau artificiel.

Sans remonter jusqu'aux légendaires tentatives de Dédale et d'Icare que contait si gracieusement cette Grèce naissante, déjà « délicieusement hâbleuse » comme l'appelle avec un peu d'irré-

vérence mais avec une si juste finesse M. Lavisse, il suffit de citer les tentatives de l'illustre peintre et ingénieur Léonard de Vinci pour montrer que, dès longtemps, le problème a préoccupé des esprits supérieurs. On a retrouvé, dans les dessins et dans les papiers de Léonard, des projets fort curieux qui prouvent que le grand artiste avait fait des observations très exactes sur le vol des oiseaux et qu'il possédait des connaissances mécaniques extrêmement précises, mais ses essais ne pouvaient le conduire à agencer une machine avec laquelle on aurait pu s'élancer dans les airs en toute confiance et, sans doute, il le comprenait lui-même car, gardant une réserve prudente, sinon très généreuse, il préférait faire essayer son appareil par ses apprentis! Notre force musculaire est, en effet, trop petite pour nous permettre de voler; envisagé comme moteur, l'homme a une puissance insuffisante pour son propre poids et l'on ne saurait d'ailleurs articuler assez solidement l'aile à l'épaule pour qu'elle puisse exécuter non seulement des battements simples de haut en bas mais aussi les coups de rame d'avant en arrière qui permettent le déplacement dans le sens horizontal.

Ce n'est pas à dire cependant que les « ornithoptères » (l'on désigne ainsi les appareils qui, imitant directement l'oiseau dans son vol ramé, s'élèvent dans l'air à l'aide d'ailes battantes actionnées par un moteur approprié) ne puissent quelque jour se perfectionner, mais, à l'heure présente, ils sont trop compliqués, trop lourds, trop peu solides et les aviateurs semblent, pour le moment, les abandonner complètement.

Il en est de même d'une autre classe d'appareils qui ont fourni cependant quelques résultats intéressants et que l'on appelle les « hélicoptères » pour signifier qu'ils possèdent comme ailes des hélices. Ces appareils ont pour organe essentiel une ou plusieurs hélices à *axe vertical* qui les propulsent de bas en haut, mais ces hélices, qui leur permettent de s'élever, ne suffisent pas pour les faire marcher et il convient d'ajouter une autre hélice à *axe horizontal*, capable de les entraîner. De là des complications qui alourdissent singulièrement le mécanisme; d'ailleurs la force de propulsion verticale doit forcément être un peu supérieure au poids à enlever, d'où la nécessité d'adapter au système un moteur de très grande puissance et partant assez lourd. Le seul avan-

tage de la combinaison est que l'on peut, avec l'hélicoptère, s'élever verticalement sur place, sans que l'on ait besoin d'un certain champ pour prendre son vol, mais ce petit avantage ne saurait compenser des inconvénients beaucoup plus grands.

L'appareil qui, sans conteste, triomphe aujourd'hui est ce merveilleux et populaire aéroplane qui, avec sa simplicité de construction, son admirable souplesse, sa facilité relative de manœuvre est, en somme, le seul qui ait permis à un nombre d'hommes déjà assez grand de traverser les airs et de parcourir des espaces considérables.

Nul n'ignore, à l'heure actuelle, qu'un aéroplane réduit à ses organes essentiels est un simple plan, légèrement incliné vers le haut, de l'arrière en avant, plus large de droite à gauche que d'avant en arrière. A ce plan incliné est fixée une hélice d'axe horizontal qui propulse l'appareil en avant; l'air, frappé par le plan qui s'avance rapidement, agit par sa résistance et tend à soulever ce plan dès que la vitesse devient suffisante. On sait, en effet, que la résistance de l'air croît très vite quand la vitesse augmente : ainsi, par exemple, pour une vitesse de 20 kilomètres à l'heure, dans un aéroplane de dimensions moyennes, la composante verticale de la résistance, agissant de bas en haut et diminuant, par suite, d'autant le poids de l'appareil, serait d'environ 200 kilogrammes, tandis que pour une vitesse double, la même composante acquerrait une valeur de 800 kilos.

On peut comparer un aéroplane à l'appareil le plus anciennement connu de tous ceux qui sont capables de s'élever dans les airs et dont l'invention remonte aux temps les plus éloignés, je veux parler de cet agréable jouet d'enfant, transformé d'ailleurs lui-même depuis quelques années en un appareil scientifique très utilisé pour les études météorologiques, l'antique et joyeux cerf-volant.

Un cerf-volant se maintient dans les airs en planant par l'effet de la pression du vent et grâce à la corde qui le maintient fixé au sol; c'est, si l'on veut, un aréoplane captif où la traction de l'hélice est remplacée par celle de la ligne de retenue.

Une autre comparaison peut aussi aider à comprendre le mode de fonctionnement des aéroplanes, c'est la comparaison avec les oiseaux eux-mêmes. Si, en effet, l'ornithoptère imite l'oiseau qui

bat des ailes pour voler, c'est-à-dire au moment où il quitte le sol, l'aéroplane l'imite au contraire dans son vol plané qui est le plus fréquent, au moins pour les grands voiliers.

On a longtemps contesté qu'un oiseau pouvait se soutenir dans l'air sans battre constamment des ailes, mais les belles recherches de Marey ne laissent aucun doute à cet égard. Les deux ailes forment un plan incliné et d'autant moins incliné que la vitesse dans le sens horizontal est plus grande; ainsi allongée, aplatie, portée par cette voilure sustentatrice, l'hirondelle, par exemple, arrive sans effort à parcourir des espaces de 200 kilomètres à l'heure, quelques coups de rame du haut des ailes remplacent les tours de l'hélice de nos appareils actuels. Il peut même arriver que, profitant des courants d'air dirigés de bas en haut, certains oiseaux ne dépensent aucun travail pour se maintenir à une altitude constante et même pour gagner de la hauteur, ainsi font sans doute les grands vautours qui, on l'a remarqué, ne se montrent guère avant neuf heures du matin à cause, selon toute apparence, de l'absence de vents ascendants jusqu'à ce moment.

C'est en réfléchissant à ce parfait modèle, si bien adapté à ses fonctions par une évolution de plusieurs milliers de siècles, que les précurseurs de l'aviation ont posé les principes grâce auxquels il est possible de construire aujourd'hui ces aéroplanes qui nous émerveillent.

Il n'est pas possible de donner ici un historique, même très abrégé, des efforts qui ont conduit aux résultats actuels, mais il serait injuste de ne pas rappeler que cette succession d'épreuves sensationnelles auxquelles nous assistons depuis un an est l'aboutissement logique de travaux patiemment poursuivis depuis une cinquantaine d'années.

Dès 1809 un Anglais, Cayby, avait proposé un projet fort ingénieux d'appareil volant assez semblable à nos aéroplanes, mais c'est à un groupe de savants français, Ponton d'Amécourt, Hureau de Villeneuve et plus particulièrement Pénaud (mort à trente ans en 1880) que l'on doit les premiers essais rationnels et les premières théories vraiment scientifiques du vol plané; malheureusement il manquait à ces précurseurs l'organe essentiel, le moteur, qui peut seul donner la vie à l'appareil et leurs travaux, qui ne passèrent pas inaperçus, puisqu'ils furent récom-

pensés par l'Académie des sciences, ne pouvait les conduire à la victoire définitive.

Citons encore parmi les ouvriers de la première heure, Ader qui, peut-être, en 1897, le premier entre les hommes, quitta le sol avec un appareil plus lourd que l'air mû par une machine à vapeur, véritable chef-d'œuvre de construction mécanique; mais malheureusement encore trop lourde, et n'oublions pas le grand physicien américain Langley qui, à la suite de recherches poursuivies avec une rigueur scientifique très sûre, était amené à essayer en 1903, au-dessus du Potomac, un monoplan assez analogue à celui de notre Blériot.

Mais on doit mentionner d'une manière très particulière le savant allemand Lilienthal qui, après vingt ans de calculs, était arrivé à réaliser, de 1891 à 1896, des vols planés extrêmement remarquables. Lilienthal a institué la méthode qui a conduit au succès ceux qui, après lui, l'ont fidèlement suivie : « avant de mettre un moteur sur un appareil, disait-il, il faut savoir le maintenir en équilibre et apprendre petit à petit son métier d'oiseau »; s'élançant du haut d'une colline aux environs de Berlin il descendait doucement en planant et même, parfois, profitant d'un vent ascendant, il s'élevait plus haut que son point de départ. A sa machine il manquait encore le moteur, mais il voulait procéder avec ordre et résoudre tout d'abord, par des expériences patientes et sagement conduites, tous les problèmes relatifs à la stabilité, avant d'aborder la question de la propulsion. Malheureusement, un jour du mois d'août 1906, un défaut dans le mécanisme d'un nouveau biplan qu'il essayait, entraînait un accident mortel; cette catastrophe enlevait à la Science l'un de ses plus nobles représentants, mais le nom de l'intrépide chercheur qui a tant honoré l'humanité restera à jamais gravé dans la mémoire des hommes.

Les travaux de Lilienthal n'avaient cependant pas attiré, tout d'abord, l'attention du monde savant autant qu'il eut été juste et désirable, quelques personnalités qualifiées n'étaient même pas loin de considérer le modeste physicien comme une sorte d'acrobate. Ce sentiment ne fut pas heureusement partagé par tout le monde; en France le capitaine Ferber, qui devait, lui aussi, trois ans plus tard, inscrire son nom glorieux dans la liste des

martyrs de l'aviation, se fit l'infatigable apôtre de la cause des aéroplanes; aux États-Unis, un Français d'origine, Chanute, publiait un livre *Progress in flying machines* qui allait guider les frères Wright dans leurs premières expériences.

Personne n'ignore aujourd'hui comment les Wright poursuivirent, depuis 1900, dans les dunes solitaires de la Caroline du Nord, près de la baie de Chesepeake, les longs et courageux essais qui les amenèrent à voler, dès 1905, une demi-heure, sans que cet exploit, raconté cependant par eux-mêmes d'une manière très nette et très précise, ait entraîné de nombreuses convictions ; comment aussi les frères Voisin, encouragés par M. Archdeacon, entreprirent, en 1904, de construire, au milieu d'une certaine indifférence, des aéroplanes conformes aux idées de Chanute; mais, peu après, les expériences des Santos-Dumont, des Farman, des Delagrange, des Blériot, des Esnault-Pelterie, des Ferber commencèrent enfin à émouvoir le grand public et, depuis lors, les journaux, tenant au courant leurs lecteurs des prouesses de plus en plus hardies accomplies par les aviateurs, ont grandement contribué à rendre populaire la nouvelle invention.

Sans entrer ici dans des détails difficiles à exposer brièvement, il n'est pas inutile de donner quelques précisions sur la manière dont sont construits les appareils actuels et sur la façon dont ils fonctionnent.

Le plan idéal que nous avons imaginé tout d'abord, fût-il même muni d'un moteur parfait, volerait, en réalité, très difficilement. Pour une même résistance de l'air, la force sustentatrice sera d'autant plus grande que les ailes auront une forme courbe mieux adaptée et il convient, pour obtenir de bons résultats, de faire en sorte que l'aéroplane soit une voûte de toile incurvée.

Mais il faut de plus que la machine volante garde son équilibre dans un air calme et, aussi, qu'elle soit capable de résister aux perturbations qui se produisent presque toujours durant une ascension, qu'elle ne s'incline trop ni à droite, ni à gauche, ni en avant, ni en arrière, qu'elle conserve enfin, malgré le vent, une direction fixe.

On conçoit qu'il n'est pas aisé de réprimer tant de mouvements fâcheux et d'assurer la stabilité nécessaire. On y parvient cependant par divers artifices ; à l'avant de l'appareil est

disposé un plan horizontal de petites dimensions que le pilote inclinera à volonté vers le haut ou le bas de façon que la résistance de l'air redresse, dans le sens voulu, l'appareil qui aurait tendance à tanguer d'une manière inquiétante ; ce même gouvernail, que les aviateurs appellent souvent gouvernail de profondeur, peut d'ailleurs leur permettre de monter ou de descendre suivant qu'il est incliné vers le haut ou vers le bas. Un autre gouvernail vertical servira à effectuer les virages et aussi s'opposera aux changements de direction inutiles. Enfin, pour supprimer le roulis et pour redresser au besoin l'appareil, on pourra gauchir l'extrémité des ailes de manière à abaisser, par exemple, celle de gauche et à relever au contraire celle de droite si l'on sent que l'on penche du côté gauche.

Ces trois manœuvres, qui devraient être exécutées en même temps, d'une façon indépendante, rigoureusement mesurée, et d'ailleurs instantanée, exigeraient de la part du pilote une éducation des réflexes presque impossible à obtenir; l'appareil ainsi construit aurait une souplesse merveilleuse qui permettrait des vitesses encore inconnues, mais son instabilité serait effrayante.

Dans l'aéroplane des Wright, il n'existe cependant aucun procédé de stabilisation automatique, mais la manœuvre est un peu simplifiée : dans la main droite, l'aviateur tient un levier unique qui commande à la fois le gouvernail vertical d'arrière et le gauchissement des ailes, tandis que la main gauche doit, sans cesse, agir sur le gouvernail de profondeur pour réprimer le tangage incessant de l'appareil.

Dans les appareils Voisin, une longue queue, cloisonnée à l'aide de plans verticaux, stabilise à peu près automatiquement le système et s'oppose à la fois au tangage, au roulis et à la giration; il n'est plus besoin d'ailes gauchissables et le pilote n'a plus ainsi que deux manœuvres à exécuter; dans le monoplan désormais historique, employé par Blériot, la triple manœuvre subsiste, mais, au lieu de gauchir les ailes, on relève ou on abaisse deux ailerons latéraux et la forme en V très ouvert, tourné vers le haut, contribue beaucoup à la stabilité du système.

Plusieurs fois déjà nous avons prononcé les mots aujourd'hui populaires de monoplans, de biplans, etc. ; la signification de ces mots est bien connue et l'on sait que les aéroplanes ont un

aspect extérieur parfois très différent. Les Wright, les Voisin utilisent, suivant en cela les idées de Chanute, au lieu d'un seul plan, deux plans parallèles superposés; l'aéroplane ainsi combiné est plus lourd, moins souple sans doute, mais il est plus solide et de construction plus facile à égalité de surface portante et surtout il paraît plus stable, particulièrement dans les virages et dans les changements d'altitude. Si une inclinaison fâcheuse vient à se produire, le plan supérieur, s'étendant ou s'effaçant par rapport au plan inférieur, reçoit plus ou moins d'air et cet air provoque par sa résistance une inclinaison en sens inverse qui rétablit l'équilibre. Il semble aussi que la couche d'air emprisonnée entre les deux plans des ailes exerce un effet stabilisateur au sujet duquel des théories diverses ont été émises; cet effet est fortement accentué si les ailes sont, en outre, comme dans les appareils Voisin, cloisonnées à l'aide de plans verticaux.

Nous aurons garde de discuter les mérites respectifs des deux systèmes, nous indiquerons seulement que les partisans du monoplan, un peu ébranlés, l'an dernier, dans leur assurance, par les succès des Wright et des Farman, reprennent confiance, depuis les derniers records de cet été; ils peuvent aujourd'hui demander, non sans quelque ironie, à quel oiseau la nature a donné deux paires d'ailes et vanter la souplesse et la rapidité de leurs appareils.

Cette rapidité est l'un des caractères les plus remarquables des aéroplanes; tout dispositif qui tendrait à la diminuer enlèverait à la nouvelle machine son attrait principal et son intérêt le plus grand pour les applications pratiques, il nuirait aussi à la stabilité qui est mieux assurée par les vitesses considérables.

Pour voler vite, il conviendra d'ailleurs, dans l'avenir, de voler aussi haut que possible; on rencontrera à des altitudes élevées, dans l'air moins dense, des résistances beaucoup moindres et, à condition que le moteur tourne plus vite mais avec une même puissance, la force sustentatrice ne sera pas diminuée. Un autre avantage du vol à grande hauteur est de permettre un atterrissage beaucoup plus sûr : imitant le gypaëte qui, retombant, les ailes déployées, sans aucun mouvement, d'une altitude de mille mètres, peut, suivant sa fantaisie, venir toucher le sol en un point quelconque situé dans un cercle d'un rayon de 23 kilomètres,

l'aviateur pourra, plus modestement dans les débuts, choisir un bon terrain pour revenir sur la terre en s'élevant à une altitude suffisante. Le danger que présente un arrêt du moteur sera ainsi singulièrement diminué et la traversée des villes sera rendue possible.

Devenue un moyen de locomotion aussi sûr que tout autre et relativement peu coûteux, l'aviation a, on n'en saurait douter, un avenir grandiose. L'aéroplane a triomphalement parcouru les premières phases de son existence : d'abord appareil dangereux, ne pouvant être manié que par des professionnels possédant une longue expérience, il s'est tranformé, depuis hier, à Bétheny, à Brescia, en un objet de sport passionnant; demain il sera un puissant instrument de progrès social, un merveilleux agent pour le rapprochement des hommes. L'imagination surexcitée du public proclame déjà qu'il va accomplir des miracles; émerveillés par les exploits glorieux qu'il a permis, alors qu'il n'en est, pour ainsi dire, qu'à ses premiers balbutiements, les gens d'ordinaire les plus réservés dans leurs espérances se laissent, eux aussi, gagner par l'enthousiasme universel. Mais l'admiration légitime que nous devons avoir pour les résultats acquis ne doit pas nous dissimuler les difficultés qui restent à surmonter et qui sont encore bien considérables.

Jusqu'à présent les appareils ont surtout été établis par l'application de règles empiriques, le moment est venu où le calcul et l'expérience véritablement scientifique peuvent et doivent servir de guide aux aviateurs; il est même permis d'affirmer que de longs tâtonnements eussent été évités si certains constructeurs avaient mieux connu les principes de la mécanique rationnelle.

Ils ne se sont pas trompés, les généreux bienfaiteurs qui viennent de fonder à la Sorbonne une chaire et un laboratoire d'aviation, mais les bonnes volontés isolées ne suffisent pas pour résoudre tous les problèmes qui se posent encore : la coordination des efforts et la solidarité dans la recherche pourront seules assurer un avenir qui paraît si plein de promesses.

LUCIEN POINCARÉ.

Les Écoles primaires de Milet[1].

De tous les quartiers de la cité antique, un de ceux qui excitent le plus vivement notre curiosité est, à coup sûr, le quartier des écoles. Il s'en faut malheureusement de beaucoup que nous puissions la satisfaire pleinement. Or, l'on a récemment découvert en Asie-Mineure, sur l'emplacement de l'ancienne Milet, une longue inscription grecque qui éclaire d'un jour inattendu les écoles primaires de la grande ville ionienne. — L'épigraphie grecque a rarement les honneurs de nos séances publiques. On la tient pour une docte personne, attachée au détail des formules et trop peu soucieuse d'atteindre l'âme des hommes ou des institutions qu'elle étudie : où pourrait-elle mieux dépouiller sa sévérité, se dérider, qu'au contact des enfants et dans le monde joyeux des écoles? Nous lui demanderons donc aujourd'hui de nous introduire dans les écoles primaires de Milet et de nous aider à retracer quelques scènes de la vie scolaire antique.

L'instruction publique a tenu de tout temps, en Grèce, une place considérable dans les préoccupations du législateur, surtout dans les démocraties. A Milet la direction de l'enseignement était entre les mains d'un collège de fonctionnaires renouvelé tous les ans, les pédonomes ou surveillants de la jeunesse. L'élection de ces commissaires, qui n'étaient pas rétribués, ne souffrait aucune difficulté; il n'en allait pas de même de l'établissement du budget des écoles, surtout dans les années mauvaises — et la démocratie milésienne en connut beaucoup vers la fin du IIIe siècle avant notre ère, à l'époque où nous reporte notre inscription. Les Milésiens ne s'ingéniaient pas à chercher des impôts nouveaux : le plus simplement du monde ils

1. Lecture faite le 25 octobre 1909, à la séance annuelle de l'Institut, par M. Bernard Haussoullier, délégué de l'Académie des inscriptions et belles-lettres.

supprimaient les dépenses. Si désireux qu'ils fussent d'assurer des maîtres à leurs enfants, ils prenaient le parti radical de ne rien inscrire au chapitre du budget de l'enseignement primaire. Le calcul n'était pas si mauvais qu'il peut sembler. C'était une manière détournée de provoquer les libéralités des citoyens riches, de faire appel à leur générosité coutumière, de solliciter leur zèle à servir la chose publique : nobles sentiments, avec lesquels il serait téméraire de vouloir boucler tous les budgets, mais sur lesquels les Grecs de tous les temps n'ont jamais compté en vain.

Notre inscription n'est qu'un long décret, plein de la reconnaissance officielle, qui n'a rien d'exagéré, en l'honneur d'un généreux donateur, Eudèmos, de Milet. Eudèmos a fait don à la ville d'une somme de 60 000 drachmes pour l'instruction des enfants libres. Le décret règle le placement des fonds et l'emploi des rentes qui ne seront pas entièrement consacrées au salaire des maîtres : une partie en est réservée pour l'organisation d'une belle fête scolaire avec procession, sacrifice et partage des chairs des victimes.

Nous sommes — encore une fois — en plein régime démocratique, à la fin du IIIe siècle avant notre ère ou au commencement du IIe. Une génération à peine — pour me borner à un seul rapprochement littéraire — nous sépare du poète Hérondas, récemment retrouvé, et de cette petite scène si vivante intitulée « le Maître d'école ».

Les Milésiens ayant décidé qu'il serait pris chaque année, sur les revenus de la fondation Eudèmos, la somme nécessaire à l'établissement de huit maîtres, quatre maîtres de gymnastique et quatre maîtres d'école, voici comment il sera procédé à l'élection. Les renseignements que nous fournit le décret sont d'une singulière précision et d'une piquante nouveauté.

Les candidats, qui sont des citoyens de Milet, sont tenus de se faire inscrire au bureau, au secrétariat des pédonomes. Les inscriptions y sont reçues du 15 au 20 du mois Artémision, un des derniers de l'année. Les noms des candidats sont affichés dans le plus beau portique de la ville.

Huit jours après, le 28, s'ouvre au théâtre une séance solennelle de l'assemblée du peuple. Le théâtre de Milet subsiste

aujourd'hui encore : un de nos compatriotes en a rapporté des statues qui sont conservées au musée du Louvre, mais d'autres ont repris les fouilles qu'il avait commencées. C'est donc dans un cadre connu que vont se dérouler les différents actes de l'élection.

Représentez-vous, dans l'orchestre, autour d'un trépied qui porte un brûle-parfums, un groupe de prêtres et de fonctionnaires debout : le prêtre d'Hermès, le prêtre des Muses, puis le héraut sacré, les pédonomes, enfin le donateur Eudèmos, ou dans la suite, l'aîné de ses descendants.

Dans l'amphithéâtre est assise la masse des citoyens. Ils sont là plusieurs milliers. L'impitoyable épigraphie pourrait vous donner des chiffres. Elle possède, à défaut de feuilles de présence, les résultats de certains scrutins dans des villes voisines, de moindre importance. Admettons, en lui faisant grâce de ses calculs, qu'il y a ce jour-là 5 000 votants, 5 500 même : 5 500 mains droites qui vont se lever tout à l'heure, au moment du vote.

Eudèmos a l'honneur d'officier. Il jette des grains d'encens sur le brûle-parfums, pendant que le héraut récite au nom de l'assemblée la prière dont le texte est conservé : « Si j'élis pour maîtres de gymnastique et pour maîtres d'école ceux que je juge le plus capables de surveiller les enfants, sans me laisser guider par aucune influence injuste, que tout vienne à bien pour moi; sinon, que tout vienne à mal! »

Notons en passant la préoccupation morale qui est dominante chez les Grecs, en matière d'éducation. Il va de soi que les qualités professionnelles sont exigées des maîtres, mais on en jugera vite, en les voyant à l'œuvre : c'est sur la valeur morale qu'on insiste.

Voici venir les candidats. Un à un, à l'appel de leurs noms, ils quittent l'amphithéâtre, et s'avançant vers l'orchestre, prêtent serment entre les mains des prêtres et du héraut sacré.

Maîtres de gymnastique et maîtres d'école récitent la même formule, avec cette seule différence que les premiers ne prennent à témoin que le dieu des palestres et des gymnases, Hermès; les maîtres d'école invoquent des divinités d'un rang plus relevé, d'un ordre plus littéraire : Apollon et les Muses.

« Je jure que je n'ai demandé à aucun des Milésiens de voter pour moi et que je n'ai chargé personne de le demander en mon nom! » En d'autres termes, en langage plus moderne : Je jure que je ne me suis ni recommandé, ni fait recommander.

Oh! l'admirable serment! Oh! le bel exemple et combien nos instituteurs de France vont nous savoir gré de les fournir d'arguments, de textes, de formules, dans les velléités d'indépendance qu'ils manifestent... çà et là! N'avons-nous pas lu, avec une joie mêlée de surprise, que vers le mois Anthestérion de cette année, les instituteurs d'un grand département de l'Est, réunis à Saint-Mihiel, avaient pris l'engagement d'honneur de ne jamais solliciter de recommandations politiques? Et voici que l'Amicale des instituteurs d'un département moins éloigné, adresse à tous ses membres des billets de profession ainsi rédigés : « Un tel, soussigné, déclare prendre l'engagement d'honneur de ne solliciter aucune recommandation et prie ses chefs hiérarchiques de ne tenir aucun compte de celles qui pourraient être faites en sa faveur. » La démocratie milésienne avait inscrit cet engagement dans la loi scolaire : nous en sommes réduits en France aux bonnes volontés régionales; puissent Apollon et les Muses les multiplier!

Pour en revenir à notre assemblée du peuple, chaque prestation de serment était suivie d'un vote à main levée, agréant ou rejetant le candidat.

Il nous faut, maintenant, voir ces maîtres à l'œuvre.

L'enseignement des uns et des autres se donnait dans la palestre des enfants, dont les ruines ont été mises au jour en 1907. L'édifice est détruit, mais le plan reste très lisible. En avant, une grande cour, entourée de portiques, où les maîtres de gymnastique dirigeaient leurs exercices; au fond, les bâtiments scolaires comprenant cinq chambres — nous pouvons dire cinq classes — mesurant toutes 8 mètres de long, sur une largeur qui varie de 4 à 10 mètres. La grande salle du milieu servait sans doute aux réunions extraordinaires, aux conférences et auditions données par des maîtres du dehors; dans les quatre autres enseignaient nos quatre instituteurs.

Ils se partageaient donc les enfants. A Milet, semble-t-il, la palestre était réservée aux seuls garçons. Dans d'autres villes

ioniennes, filles et garçons fréquentaient les mêmes écoles et prenaient part aux mêmes exercices, même au delà de l'école primaire. Dans l'île de Chios, par exemple, on voyait jeunes filles et jeunes gens courir et lutter ensemble dans les mêmes stades et les mêmes gymnases. Les Guides d'alors appelaient l'attention des voyageurs sur ce très agréable spectacle : « Ne pas manquer, disaient-ils, de faire une visite au gymnase où jeunes gens et jeunes filles s'ébattent ensemble. » Ce qui prouve, entre parenthèse, que ce spectacle n'était pas banal et qu'on n'en jouissait pas partout.

Les petits Milésiens qui venaient à la palestre étaient, cela va de soi, d'âges très différents. Les philosophes, toujours pressés, voulaient que l'enfant commençât ses études de très bonne heure : Platon exige que dès l'âge de six ans, le jeune garçon apprenne à monter à cheval, à tirer l'arc, à lancer le javelot, à manier la fronde. Les mères de famille n'entendaient évidemment pas de cette oreille, et nous n'aurons guère chance de nous tromper, en admettant qu'on ne fréquentait la palestre et l'école primaire que de sept à treize ou quatorze ans.

Tout ce petit monde était réparti en divisions. Il n'y en avait que trois dans la ville voisine de Téos, parce qu'il n'y avait que trois maîtres ; il y en avait certainement quatre à Milet.

Si nous avions conservé la loi scolaire qui est plusieurs fois invoquée dans le décret milésien, nous aurions peut-être quelque renseignement précis sur le cours d'études et les matières du programme. En attendant qu'on la retrouve, c'est à l'Égypte qu'il faut nous adresser pour avoir une idée des livres de classe. Rien de plus légitime que cet emprunt, puisque les premières écoles grecques d'Égypte ont été les écoles milésiennes. La colonie milésienne de Naukratis a été, dès le VIIe siècle avant notre ère, le premier foyer de la civilisation grecque en Égypte.

Voici, d'après une tablette égyptienne du Musée Britannique, très récemment publiée, un type d'exercice grammatical. C'est un exercice de récapitulation, portant à la fois sur les déclinaisons et les conjugaisons et qui a pu être donné dans une des divisions supérieures. Le maître dicte la phrase suivante, que je me permets de vous traduire :

« Le philosophe Pythagore, ayant débarqué (sous-entendu : en Égypte) et s'étant fait maître d'école, conseillait à ses élèves de s'abstenir d'aliments mêlés de sang (en d'autres termes : de s'abstenir de viande). »

L'élève interrogé doit décliner la phrase et la répéter en changeant les cas. Au datif, par exemple, il dira : « Il a plu au philosophe Pythagore, quand il eut débarqué, etc. »

L'exercice est louable et demande une attention soutenue, mais la langue grecque est dotée de trois nombres : singulier, duel et pluriel et Pythagore devra s'y plier. Après le singulier, le maître réclame le duel et l'élève continue : nominatif : « Les deux philosophes Pythagore, ayant débarqué », etc. Après le duel, le pluriel : nominatif : « Les philosophes Pythagore », etc.

En vérité, cette tablette, cette nouvelle table de Pythagore donne une idée médiocre des grammaires classiques de l'antiquité; nos enfants sont mieux partagés aujourd'hui.

Voici encore des listes : listes de synonymes, listes de formes correctes, en regard desquelles sont placées des formes incorrectes, précédées de l'interdiction bien connue : « On ne dit pas », ou : « Ne dites pas cela ». On se sert encore, si je ne me trompe, de grammaires françaises contenant de pareilles tables de proscription, comme s'il y avait avantage à mettre sous les yeux des enfants des formes et locutions incorrectes ou vicieuses qui ne leur viendraient pas à l'esprit. C'est creuser un trou devant eux, pour leur dire : N'y tombez pas!

Aussi bien, gardons-nous de juger les maîtres grecs de Milet ou d'Égypte sur les livres dont ils disposaient. Le livre ne fait pas l'instituteur. Il faut toujours compter sur l'expérience et l'intelligence du maître, sur la vivacité des élèves et leur curiosité pour corriger et compléter les livres.

Les instituteurs milésiens n'étaient d'ailleurs pas abandonnés à eux-mêmes pendant toute l'année scolaire. Notre décret prévoit des examens périodiques, véritables inspections qui servaient à juger les maîtres autant qu'à stimuler le zèle des enfants. Les inspecteurs, à Milet, étaient les pédonomes, et peut-être les examens avaient-ils lieu dans le palais du Sénat, en présence des six cents sénateurs. C'est ainsi que les choses se passaient à Téos.

Il nous reste à savoir quels étaient la condition sociale et le rang de ces maîtres d'école, et de quelle considération ils jouissaient dans la cité.

Leur traitement était modique : 30 drachmes par mois pour les maîtres de gymnastique, 40 pour les instituteurs. C'est, dans la Grèce antique, le salaire d'un bon ouvrier, presque celui d'un architecte ordinaire.

L'année compte, il est vrai, beaucoup de fêtes publiques et de vacances qui sont inscrites dans la loi scolaire; mais le plus souvent, la fête commence par une procession solennelle, et les enfants sont tenus d'y prendre part, sous la surveillance de leurs maîtres endimanchés.

Le décret prévoit le cas où l'un des maîtres de gymnastique voudra emmener une de ses équipes à quelque concours, à quelque match disputé hors la cité. Il n'en aura le droit que si les prix du concours sont des couronnes; des enfants libres, des fils de citoyens ne peuvent prétendre à une autre récompense. Puis il lui faudra obtenir un congé des pédonomes. Enfin, il devra fournir, à ses frais, bien entendu, un remplaçant et le faire agréer desdits fonctionnaires.

Donc, peu de liberté, et peu de traitement, et, si nous en croyons les anciens sur parole, une considération proportionnée à ces dehors, c'est-à-dire aussi basse que possible. De Démosthène à Lucien, du IVe siècle avant notre ère au IIe après Jésus-Christ, les esprits les plus opposés s'accordent à mépriser injustement l'humble maître d'école, coupable surtout de ne pouvoir faire figure de citoyen. Le témoignage de Lucien nous suffira. Son philosophe Ménippe revient des enfers, où il a eu, semble-t-il, plus de satisfactions que sur terre. « Mais, lui dit un de ses confrères, ceux qui ont de grands tombeaux, fastueux, avec stèles, portraits et inscriptions, ceux-là n'ont-ils pas plus d'honneurs là-bas que le commun des morts? — Tu ne sais pas ce que tu dis, reprend Ménippe, et tu n'aurais jamais tant ri qu'en voyant là-bas ceux qui ont été chez nous rois et satrapes. Ce sont maintenant des gueux, et la misère les a réduits à vendre du poisson salé, ou à enseigner l'alphabet aux enfants! » Pourtant, défions-nous d'un philosophe, j'entends d'un philosophe interprété par un Lucien. Parmi ces maîtres, qu'il faut nous repré-

senter perdus dans la foule des petites gens, des greffiers, des écrivains publics, plus d'un sut gagner la confiance et forcer l'affection des parents et des enfants. Les inscriptions nous en donnent la preuve, et je n'en citerai qu'une, la dernière. C'est l'épitaphe d'un maître d'école de l'île de Rhodes, contemporain de notre Eudèmos. Pendant plus d'un demi-siècle, pendant cinquante-deux ans, il a tenu une école primaire et ses élèves reconnaissants l'ont enseveli à leurs frais. Ils lui ont même fait l'honneur d'une épitaphe en vers. La poésie est pauvre, mais le chiffre singulièrement éloquent et aussi la récompense enviable, puisque désormais le bonhomme remplira aux enfers les fonctions de surveillant des bienheureux. Mettons pour finir, quelques palmes sur la tombe de ce vieux collègue!

J.-C. Cavé.

Un des hommes qui ont le plus et le mieux aimé l'école, J.-C. Cavé, le fondateur de la Mutualité scolaire, qui fut, comme Paul Beurdeley, comme Jean Macé, un pédagogue de vocation, sinon de carrière, vient de disparaître. Il est mort le 7 septembre, à Paris.

J.-C. Cavé était né à Paris le 19 mars 1833. Il appartenait à une vieille famille de l'Aisne et il me souvient que lors d'un voyage, à Soissons il me montrait place, rue et champ où, au temps de son enfance, il venait passer les jours de congé.

Il fut élevé dans une de ces pensions où l'on conservait l'amour des idées libérales, à l'institution Massin et il suivit les classes du lycée Charlemagne. Il m'a souvent conté qu'il avait eu une prédilection pour les sciences, que même il avait fréquenté le cours de mathématiques spéciales. Son rêve eût été de passer par l'École polytechnique.

Les hasards de la vie aiguillèrent son activité sur une autre voie. Son père mourut. Il fut obligé de prendre tout jeune, à la Villette, la succession du commerce paternel. Il exerça le négoce des vins.

Ainsi cet homme qui laissera un nom dans l'histoire de l'éducation sociale, ce quasi-universitaire dont on m'a demandé si souvent après avoir entendu sa parole nette, sobre, si correctement classique : « Où a-t-il enseigné? Dans quel Lycée, dans quelle Faculté a-t-il professé? » n'était pas un professionnel de l'enseignement. Il appartenait à cette élite du commerce qui allie à une forte culture générale le sens des réalités pratiques. Il avait su coudoyer tous les mondes, tout en conservant délicatesse dans le goût, élégance dans l'esprit.

Au début de sa vie, il voyage. Que de fois, quand, avec « le

bon compagnon » du tour de France, je parcourais tel pays de vignobles, telle ville industrielle, il me disait : « J'ai passé là, il y a quarante ans. On n'y venait pas, commodément, comme aujourd'hui, en chemin de fer. Ici j'ai circulé en carriole, là, à cheval, en faisant mes achats, en visitant ma clientèle. » Il se souvenait, avec une joie reconnaissante de ces tournées annuelles qui avaient étendu son savoir, lui avaient permis de voir musées et monuments, car il était fort épris d'art. Il leur attribuait, et à raison, la connaissance qu'il avait des ressources économiques offertes par le pays, de ses facultés d'épargne, d'entr'aide fraternelle qu'il s'agissait de stimuler et de mettre en œuvre.

Fixé de façon sédentaire à Paris, il remplit deux fonctions qui ont exercé une influence décisive sur sa destinée.

Il fut élu président de la Société de secours mutuels et de retraite du 19e arrondissement. Il fut nommé juge au tribunal de commerce de la Seine, puis Président de Section et le demeura dix ans, se livrant à un labeur acharné, s'initiant au détail du contentieux dans les affaires si souvent enchevêtrées qu'il rapportait avec une science qui se doublait de conscience, avec le désir passionné d'être juste et d'être humain.

Juge, il échappait déjà à l'individualisme, à l'égoïsme du bonheur satisfait. Président d'une société de secours mutuels, il fut mis en contact avec la misère humaine, il en reçut le coup au cœur, et les sentiments de générosité, de pitié qui étaient au profond de son être purent émerger et s'épanouir largement.

J.-C. Cavé fut un président qui sut vraiment présider. Il ne se contente pas de siéger au fauteuil, d'accepter, aux jours de réunion, l'hommage d'un titre pompeux et flatteur. Il travaille, il étudie à fond les rouages de l'institution solidariste dont la gestion lui est confiée et qui, à la Villette, est constituée entre ouvriers et offre un pratique terrain d'expérience.

Il devient un technicien consommé, au courant de toutes les subtilités juridiques. Il acquiert même une compétence si spéciale que de tous côtés on s'adresse à lui et que, pendant cinquante ans, il doit faire face à une correspondance écrasante. Chacune de ses lettres fait autorité en la matière et les mutualistes invoquent son opinion comme la loi vivante.

Dans cette manière de magistère qu'il exerce dans le monde

mutualiste, J.-C. Cavé se rend compte, à l'user, que la plupart des sociétés de secours mutuels, outillées surtout pour la lutte contre la maladie, sont désarmées pour l'établissement des retraites. Il m'a répété souvent :

« Si j'ai songé en 1881, à la Mutualité scolaire, c'est qu'à ma société d'adultes du 19e, mes coassociés versent dix-huit francs par an, et, quand le médecin et le pharmacien ont présenté leur note, on obtient en tout, à 65 ans, cinquante francs de pension. »

Son idée, son invention sociale fut d'une simplicité ingénieuse. Ce que l'adulte ne pouvait acquérir, faute de temps, l'enfant, grâce à l'avance des premières années, devait logiquement le conquérir.

Ce fut la nouveauté de l'œuvre, — et ce qui constitua aussi son originalité, c'est que l'habile combinaison, d'un balancement si subtilement exact, d'un équilibre si savant, entre les cinq centimes de l'épargne et les cinq centimes de la fraternité enfantine, apparaissait surtout comme une leçon de morale vivante donnée aux écolières et aux écoliers par ce négociant, par ce juge, par cet actuaire improvisé, se réclamant de l'école sentimentale et qui se révélait éducateur sans le savoir.

Le succès de l'institution, on le connaît. Près de 900 000 pupilles sont inscrits sur les registres de la Mutualité scolaire.

Demain ils seront un million et peut-être, grâce au jouet instructif qu'ils manient dès l'enfance, fourniront-ils une des solutions les plus pratiques et les plus économiques au complexe et troublant problème des retraites nationales.

Sans doute si l'œuvre a prospéré, c'est que les calculs avaient été bien faits, que l'innovation venait à son heure et coïncidait avec le mouvement de solidarité qui commençait à se dessiner dans le pays, sous l'impulsion de M. Léon Bourgeois, c'est que l'école publique élargissait ses cadres, se laissait gagner aux idées d'association organisée et s'étayait d'annexes sociales fortifiant son influence et l'étendant.

Mais la raison des progrès réalisés par les sociétés scolaires tient aussi et surtout à des causes non financières, non économiques, non extérieures, mais morales et intimes.

Les Petites Cavé ont grandi parce que leur fondateur a possédé un ensemble de qualités personnelles qui ont déterminé la vic-

toire. Et une leçon se dégage pour tous, de cette étonnante et rapide expansion due au caractère de l'homme qui a eu le bonheur de voir son rêve réalisé, dès son vivant, parce que, ce bonheur, il le méritait.

D'autres novateurs peuvent être plus éloquents, plus brillants, avoir plus d'envergure que Cavé. Mais il avait un don de nature qui, à l'heure actuelle, semble aller se perdant dans la mêlée des intérêts qui se heurtent : l'amabilité. Non point une amabilité banale et à fleur de peau qui est une forme de dilettantisme sceptique et qui promène compliments et louanges indifféremment sur tout et sur tous, mais une politesse prévenante qui émanait spontanément de la bonté et qui était affable et séduisante, sincère et sûre, inspirant confiance, montrant à nu le cœur, allant au cœur d'autrui.

Vous connaissez sans doute ce joli mot de Talleyrand? Un jour qu'il était consulté sur l'avenir d'un fils par un de ses amis, lui demandant de donner un conseil sur l'art de parvenir au jeune homme qui cherchait sa voie, il répondit avec un fin sourire, en s'adressant au débutant : « Soyez aimable ».

Cavé fut aimable, mais sans arrière-pensée diplomatique, sans désir d'arriver à ses fins, — ce qui est souvent le plus sûr moyen d'y atteindre, — avec une absolue franchise dans les manières, dans le langage qui, d'emblée, conquit sympathies et adhésions à son système. Il le fut de façon aussi charmante, aussi bienveillante, et aussi fine, aussi enjouée et amusée que Jean Macé à qui l'unissait une vieille affection.

Il avait une autre qualité, et au suprême degré : la persévérance. Même, quand nous avions éprouvé ensemble quelque déboire, au cours de ces voyages de propagande qui nous ont conduits aux quatre coins du pays, même quand nous avions essuyé un refus et qu'on avait méconnu nos intentions, jamais je ne l'ai vu découragé.

Il avait une patience réfléchie, douce et souple, qui, à la longue, désarmait les résistances.

Vingt fois il recommençait une démonstration, corrigeant une erreur, réfutant un argument, sans donner jamais le moindre signe de lassitude.

Au début de la campagne de propagande que nous avions

entreprise en commun, en 1895, et qu'il commençait à plus de soixante ans, il éprouvait, par timidité, quelque embarras à se produire en public. Il voulut apprendre à parler devant des auditoires nombreux. A force d'énergie, il y parvint.

Ajoutez à cela un complet désintéressement, une aversion instinctive pour les honneurs que la poursuite obstinée dont ils sont en général l'objet rendait plus frappante par l'antithèse et la comparaison, une modestie qui faisait reporter sans cesse sur autrui, surtout sur les instituteurs, qui d'ailleurs ne lui ont ménagé ni temps ni dévouement, tout le mérite de ses efforts, un désir d'effacement dont les preuves ont été données par lui jusqu'à son dernier souffle, puisqu'il a refusé l'apparat de tout discours, de tout cortège militaire, de tout ce qui eût été faste et orgueilleuse manifestation et eût fait contraste avec l'humilité volontaire de sa vie, et l'on aura une faible idée de ce que fut ce sage qui donna un si bel exemple de ferme et souriante philosophie parmi les tortures d'une longue maladie.

Il consolait, soutenait ses amis et sa famille. Ce républicain de 1848, élevé à l'école des Hippolyte Carnot, des Renouvier, ce parfait exemplaire de l'honnête homme tel qu'il doit être dans une démocratie : — l'homme de pensée et d'action se dévouant à l'intérêt public, — s'en est allé réconforté par l'idéal de foi sociale qu'il avait réalisé au cours d'une vie déjà longue, trop courte pourtant au gré de ses disciples.

Cavé laisse un nom et une œuvre que ses collaborateurs ont le devoir de continuer. Ils n'ont qu'à suivre la voie tracée, qu'à faire effort progressivement pour qu'à la suite de l'enfance assistée, d'une part : l'enfance pauvre aidée par la collectivité, d'autre part : l'enfance et l'adolescence aisée, appartenant aux lycées et collèges, entrent dans la famille mutualiste constituée par les Sociétés scolaires, par les « Petites Cavé ».

ÉDOUARD PETIT.

Revue de la Presse.

La Revue, 1er août. — M. Wilmotte, *Le Français enseigné dans le Monde*. — Par le titre même de l'article, on peut juger que nous ne saurions en donner ici un résumé. Bornons-nous à dire qu'il contient quantité de renseignements neufs et intéressants et que M. Wilmotte, lorsqu'il rencontre en son chemin des questions délicates, ne cesse pas de les traiter dans un esprit de mesure et de prudence.

Revue internationale de l'Enseignement, 15 août. — Thiaucourt, *Le Français, langue scientifique et sociale universelle*. — A rapprocher de l'article précédent. La seconde partie du travail de M. Thiaucourt contient des remarques intéressantes sur la « crise du français », dont il a été tant parlé cette année.

Revue des Deux Mondes, 15 août. — L. Bertrand, *Les Écoles d'Orient. Écoles chrétiennes et israélites*. — Sur cette question, tant débattue, M. L. Bertrand n'est pas du tout du même avis que MM. Aulard et Charlot, qu'il appelle des « touristes universitaires ». Son expérience d'ancien professeur lui ayant appris que l'inspection est une « formalité vaine et trompeuse », il n'a guère inspecté les établissements dont il parle; il lui a paru préférable le plus souvent de causer avec les directeurs. On peut se demander si ce mode d'enquête est propre à donner des résultats bien sûrs. Quoi qu'il en soit, voici quelles sont les conclusions de M. L. Bertrand : « A quelque confession qu'elles appartiennent, il est incontestable que toutes ces écoles contribuent à maintenir, en Orient, le bon renom de la culture occidentale, sans parler des autres services plus immédiats et plus positifs qu'elles y rendent... Je ne prétends point condamner l'enseignement laïque en Orient. Il est certain qu'il doit y avoir sa place... L'erreur est de vouloir supprimer les écoles catholiques, au bénéfice des autres. Les deux enseignements peuvent très bien coexister dans les mêmes villes. Quand il y aurait concurrence entre eux, où serait le mal? »

La Revue, 15 septembre. — G. Compayré, *Le Pragmatisme*. — A propos du livre récemment publié par M. A. Schinz (*Anti-Pragmatisme*), M. Compayré définit cette doctrine qui, dans ces derniers temps, a fait une si belle fortune et qui a recruté tant d'adhérents parmi les maîtres et les étudiants de la jeune Université. — M. Compayré, tout en rendant justice à certaines tendances du pragmatisme, considère qu'en définitive « c'est une philosophie à l'usage de ceux qui n'en ont pas », et voilà pourquoi il ne croit pas à son triomphe,

l'intellectualisme n'ayant pas, à ce qu'il lui semble, encore dit son dernier mot.

Revue internationale de l'Enseignement, 15 septembre. — J. Molitor, *La question des assistants étrangers*. — Rapport présenté au Congrès international des professeurs de langues vivantes (Paris, 14-17 mai 1909). Le rapporteur regrette de n'avoir pas eu assez de documents précis pour pouvoir faire une étude complète de la question. Des données qui lui ont été fournies, il semble résulter que l'institution n'a pas encore produit les fruits qu'on pouvait espérer et qu'elle doit passer par une période de remaniements et d'adaptations. La fin du rapport contient l'énumération des vœux qui ont été émis à cet égard.

Journal des Débats, 5 septembre. — J.-J. Weiss, *Du Pédantisme dans la profession de l'enseignement*. — Weiss a moralisé souvent d'une façon charmante. Il raille dans cet article, qui était demeuré inédit, les diverses formes de pédantisme qui se montraient chez les universitaires de son temps. Il estime que le pire des pédants, c'est celui qui se travaille pour éviter de le paraître.

La Revue de l'Enseignement des Sciences, juin. — E. Brucker, *Sur l'enseignement des questions sexuelles dans les Lycées et les Collèges*. — M. Brucker rappelle comment, dans ces dernières années, on a pu voir que l'opinion devenait de moins en moins hostile à l'enseignement des questions sexuelles, comment les éducateurs et les familles se montraient de plus en plus disposés à en comprendre l'utilité, la nécessité même. Jugeant donc que « le moment est venu de choisir entre le désir d'un enseignement réel et la crainte des réalités », il examine de quelle façon cet enseignement pourrait être organisé et il en trace le programme avec beaucoup de bon sens, de fermeté et de mesure.

Le Volume, 4, 11 septembre. — E. Cathala, *Les Lectures des paysans*. — On a annoncé ici, dans la *Chronique*, l'enquête ouverte par M. Cathala sur les lectures des paysans. *Le Volume* commence à en publier les résultats. Cette information a été très étendue. M. Cathala a reçu 2 130 communications intéressant 1 792 768 habitants, et toutes établies avec beaucoup de soin. Si l'on en juge par ce que l'enquêteur fait connaître jusqu'ici, la situation serait plutôt fâcheuse. Mais il faut attendre que l'on nous ait communiqué complètement le dépouillement de l'enquête. Nous ne manquerons pas d'indiquer à quoi elle a abouti.

M. P.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
Louis Chuit.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD

Nlle série. Tome LV. N° 11 15 Novembre.

REVUE
Pédagogique

Une Législation nouvelle des Écoles primaires supérieures.

Cette législation était attendue avec impatience. Il convenait d'instituer pour les écoles primaires supérieures des dispositions nouvelles dont la mise en vigueur permette la réalisation, tout au moins la généralisation d'un type d'école avec lequel la plupart de nos établissements d'enseignement primaire supérieur n'offrent qu'une vague ressemblance, en dépit des fins précises que leur assignèrent d'heureuses et multiples définitions de leur caractère, en dépit des besoins impérieux de la clientèle à laquelle ils étaient destinés.

Nos lecteurs n'ont point oublié les intéressants articles de M. Somasco [1], les analyses plus récentes de deux livres de M. René Leblanc [2], l'étude suggestive de M. Gasquet sur les écoles techniques [3] : ils comprendront, sans de longues explications, le pourquoi des remaniements que, dans ses dernières sessions, le Conseil supérieur de l'Instruction publique a appor-

1. Nos de juin et juillet 1903.
2. Nos de janvier 1906 et mars 1908.
3. N° de décembre 1906.

tés aux textes administratifs relatifs aux écoles primaires supérieures. Les plus importants visent en effet des améliorations qui se rattachent à l'organisation immédiate d'un enseignement constamment imprégné du souci de la préparation à la vie et à l'activité professionnelle.

*
* *

Dans la nouvelle énumération des matières d'enseignement, nous remarquons :

Des enseignements théoriques et pratiques en vue de l'industrie, du commerce et de l'agriculture, tels que : mécanique, technologie, chimie industrielle, électricité industrielle, agriculture théorique, chimie agricole, marchandises, transports et douanes;

Pour les garçons, des travaux d'atelier, de laboratoire, d'agriculture et d'horticulture;

Pour les filles, des travaux de ménage : la lingerie (confection, blanchissage, repassage); le vêtement (coupe, couture et entretien); la cuisine, le soin des appartements, le jardin, la ferme, la puériculture.

Nous entendons bien que ces enseignements, ces travaux ne seront pas obligatoires pour tous les élèves sans distinction; mais nous sentons déjà qu'une ferme impulsion doit être donnée à toutes les études dans un sens pratique.

Si le programme de première année demeure comme jadis un programme commun de culture générale, une section spéciale nouvelle est créée pour les filles, la section ménagère; et les anciennes sections spéciales ne peuvent désormais être constituées que si l'école dispose, non seulement des ateliers et des dépendances exigés jusqu'ici, mais de l'outillage et, s'il y a lieu, des champs de démonstration nécessaires pour l'exécution des exercices pratiques prévus aux programmes.

Il ne suffit pas cependant d'avoir des terrains ou des locaux bien aménagés, un matériel bien choisi et bien installé. Une objection vient naturellement à l'esprit. A quel personnel enseignant sera confié le soin de diriger cette manière d'apprentissage, limité sans doute, mais où se pratiqueront des opérations ou des manipulations empruntées à des réalités? Nous

pouvons bien compter sur le dévouement et, dans une certaine mesure, sur l'expérience de nos chefs d'ateliers, de nos maîtres auxiliaires ou de nos professeurs certifiés pour l'enseignement du travail manuel : pourtant une éducation de leurs aptitudes, un développement de leurs connaissances techniques s'imposent, et l'effort à fournir, le résultat à obtenir appellent un contrôle qui peut ne point toujours recevoir satisfaction. De plus n'y aura-t-il pas lieu de modifier la situation, d'accroître l'autorité des maîtres jugés dignes d'exercer une activité des plus précieuses?

Tandis que subsiste l'ancien certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel, mais avec un programme assez transformé pour être, qu'il s'agisse des aspirants ou des aspirantes, accommodé aux exigences actuelles, un nouveau titre de capacité prend naissance : le certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures, *ordre des sciences appliquées*. Ce professorat de sciences appliquées assurera à tous ceux qui en seront pourvus les avantages des autres professorats, de lettres ou de sciences; et ce ne sera que justice, les épreuves du concours ayant dû établir que le candidat joignait à l'habileté manuelle d'un chef de travaux pratiques le savoir d'un maître d'une solide culture théorique et scientifique, dominant l'enseignement dont il sera chargé.

Mais trouvera-t-on aisément des candidats à ce certificat un peu spécial? — Une section préparatoire au certificat des sciences appliquées sera instituée à l'École normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud. Quelques-uns des instituteurs qui, délégués ou non dans les écoles primaires supérieures, veulent arriver au professorat, pourront être entraînés par leurs goûts personnels vers le nouveau diplôme. Il en est, parmi les maîtres qui donnent maintenant l'enseignement du travail manuel, qui pourront concourir pour le nouveau titre plus à leur portée que le certificat du professorat des sciences : des facilités particulières sont assurées à ceux d'entre eux qui sont certifiés pour le travail manuel. Enfin — et le fait est significatif — à côté de ces professionnels de la pédagogie, des professionnels de l'industrie sont invités à prendre place en qualité d'aspirants. Ce seront même des aspirants privilégiés. Il y aura dispense de la production du brevet supérieur ou du baccalauréat, il y aura même dispense

d'une partie notable des épreuves, pour les jeunes gens âgés de vingt-cinq ans, anciens élèves diplômés des écoles nationales d'arts et métiers, des instituts ou laboratoires techniques des Universités ou de l'École supérieure d'électricité.

D'autres audaces marquent la réorganisation, celle, par exemple, qui étend les pouvoirs du Comité de patronage. Ce comité de patronage comprendra « des membres représentant les intérêts régionaux auxquels correspondent principalement les enseignements professionnels », et « une commission permanente s'intéressera plus particulièrement aux enseignements spéciaux et devra les orienter dans le sens des besoins locaux et de l'intérêt des élèves ». Est-ce là l'étouffement systématique, si durement reproché à nos écoles primaires supérieures par le parti pris d'adversaires obstinés? Est-ce davantage la malfaisante uniformité? Contre cette dernière accusation protestent encore des indications non moins nettes. « Des professeurs de l'enseignement supérieur ou secondaire peuvent être délégués pour les leçons ou conférences se rapportant à une partie des enseignements prévus aux programmes. » — « Les élèves de deuxième et de troisième année pourront être autorisés par le Directeur, sur l'avis du Conseil des Professeurs, à suivre, à titre de matières facultatives, certains cours d'une section autre que celle à laquelle ils appartiennent. De même, après avis du Conseil des Professeurs, ils pourront être dispensés de suivre certains cours de leur section. » Et enfin : « Des cours d'enseignement complémentaire intéressant les besoins de la région, des cours temporaires d'hiver pour l'agriculture, des cours de demi-temps, du soir ou du dimanche, etc., et, d'une manière générale, des cours d'apprentis pour l'industrie, le commerce et les travaux ménagers pourront être autorisés dans les écoles primaires supérieures par le Ministre, sur la demande du Comité de patronage et la proposition de l'Inspecteur d'Académie. »

En somme la réhabilitation est complète des enseignements qualifiés autrefois d'accessoires, puis d'auxiliaires, maintenant assimilés à leurs aînés, et fort légitimement, puisqu'on ne saurait nier l'efficacité de leur concours à l'éducation générale.

La réforme dont je m'occupe ne mentionne pas les maîtres certifiés de langues vivantes devenus, eux aussi, des professeurs,

de par la loi de finances de 1908, quand ils fournissent un minimum de quinze heures de langues vivantes par semaine. Mais elle transforme le certificat d'aptitude à l'enseignement de l'agriculture, elle en rehausse la valeur en décidant que l'examen ne sera plus un examen départemental, qu'il sera le même pour tous les candidats d'une même session, qu'en particulier les épreuves pratiques réuniront à Paris tous les admissibles.

Aussi bien, dans la nature des épreuves de chacun des certificats spéciaux, se manifeste toujours la même tendance à suivre de près les réalités.

Une des épreuves du certificat d'agriculture a lieu dans un champ d'expériences agricoles ou dans une exploitation rurale : « elle porte sur la composition des terres, sur les engrais appropriés, sur les façons à donner, sur les semences à choisir, sur les variétés de plantes à cultiver, sur le matériel de culture, sur l'alimentation des animaux, sur la basse-cour, etc. » Une autre a lieu dans un jardin : « elle porte sur les opérations de greffe, de taille, sur les procédés de multiplication des arbres fruitiers, sur la culture maraîchère, l'apiculture ».

Je note encore :

Au certificat de comptabilité, une épreuve de sténographie et de dactylographie, une ou plusieurs opérations comptables et des manipulations prévues aux exercices pratiques de la section commerciale ;

Au certificat de travail manuel (aspirants), une épreuve pratique d'électricité industrielle, un croquis d'atelier avec mise au net, un travail d'atelier avec mise en action d'un moteur ou d'une machine-outil et mesure du rendement ;

Au certificat de travail manuel (aspirantes), une épreuve de coupe, couture et manipulation ménagère (blanchissage, repassage ou cuisine), une épreuve facultative de modes comportant une mention spéciale au diplôme.

*
* *

Des mesures d'un autre ordre complètent les statuts des écoles primaires supérieures.

Je signalerai le tableau des indemnités attribuées pour les

heures supplémentaires, pour les heures fournies par des maîtres étrangers à l'école.

J'indiquerai également la création officielle des surveillants d'internat. « Des instituteurs titulaires, pourvus du brevet supérieur, peuvent être détachés, dans les conditions de l'article 4 de la loi du 9 juin 1853, pour la surveillance des internats. Les surveillants d'internat seront tenus de participer à l'enseignement jusqu'à concurrence de cinq heures par semaine » Ainsi est résolue une assez grave difficulté : les directeurs et directrices ne pouvaient s'attacher des surveillants sérieux, en raison de l'instabilité d'une situation dépourvue de tout avantage au point de vue de la carrière.

L'examen des bourses variera désormais avec l'âge des candidats. Comme pour les bourses de l'enseignement secondaire, il portera sur les matières de la division que suit effectivement le candidat, cours supérieur, 1re année, 2e année; et nous ne verrons plus, en 1re et en 2e année, des professeurs consacrer leur temps et leur peine à l'étude d'un programme autre que le programme prescrit, mais utile à une minorité d'élèves dont l'intérêt particulier était opposé à l'intérêt général de la classe.

Un cours préparatoire tiendra lieu du cours supérieur que les élèves n'auront pu fréquenter. Un élève ne sera pas admis à passer d'une classe à la classe supérieure, s'il n'a pas obtenu la moyenne passable pour l'ensemble de ses notes. Et nous n'observerons plus dans les divisions, surtout dans la division de 1re année, un défaut d'homogénéité très préjudiciable à la marche des études.

Un Conseil des Professeurs, se réunissant une fois par mois, « aura pour attribution d'arrêter l'admission et la répartition des élèves dans les classes et dans les diverses sections, et, en général, d'étudier toutes les questions qui intéressent l'enseignement et la discipline ».

C'est dans l'école même que sera subi l'examen du certificat d'études primaires supérieures.

*
* *

Parlerai-je maintenant des programmes ? Leur élaboration et l'adoption des textes définitifs ne se firent pas sans de vives

discussions, sans des remaniements successifs plus ou moins profonds.

En soumettant, en juillet 1908, un premier travail à la section permanente du Conseil supérieur, M. Gasquet terminait son « exposé des motifs » par les considérations suivantes.

« Une commission chargée d'établir ou de reviser des programmes pour nos écoles ne peut se dérober à un redoutable problème. D'une part, il s'agit de répartir sur un certain nombre d'années et en un chiffre d'heures déterminé la somme accablante d'une grande partie de la connaissance humaine. D'autre part, il faut compter avec l'âge et les aptitudes des élèves, avec leurs capacités de compréhension et d'assimilation, avec leurs forces et leur santé, avec le loisir qui est nécessaire au dégagement de la personnalité ! Le problème devient plus difficile quand il faut, comme dans nos écoles primaires supérieures, resserrer en trois années cette matière complexe et infiniment variée. Qu'il s'agisse, en effet, d'enseignements secondaire ou primaire, voire d'enseignement supérieur, le programme est sensiblement le même, se compose d'éléments peu dissemblables. C'est donc dans la méthode que doit se chercher la différence. On n'enseigne pas la langue française, la géographie, l'histoire, les sciences de la même façon, suivant que le maître a devant soi des enfants ou de jeunes hommes, une perspective de huit années ou seulement de trois années, suivant que la science enseignée doit ouvrir l'accès à une grande école spéciale, ou servir de viatique pour l'exploitation presque immédiate d'un métier ou d'une profession. La lente initiation est permise dans nos lycées et collèges. Dans nos écoles primaires supérieures, elle doit être rapide et abrégée; elle doit courir au plus pressé. La difficulté est surtout sensible pour les sciences qui concourent à l'apprentissage d'une industrie. Il serait ridicule de s'attarder en chemin avec nos écoliers comme si nous avions affaire à de jeunes candidats à Polytechnique ou à Centrale. Les théorèmes de géométrie, de mathématiques ou de physique sont pourtant les mêmes, et cependant il nous faut choisir et consentir à des sacrifices. Il faut accepter des formules sans se croire obligé d'en expliquer complaisamment la genèse, tenir pour démontrées et par elles-mêmes évidentes des propositions qui demanderaient, pour

être complètement établies, de longs circuits d'enchaînements logiques, user de calculs rapides et suppléer, par l'application et des expériences répétées, aux raisonnements rigoureux et abstraits pour lequels le temps et l'attention font également défaut. C'est par là surtout que se différencient l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire et en ce point aussi que consiste l'aptitude pédagogique du maître, qui doit savoir accommoder son enseignement au public, à l'âge et aux circonstances. »

Une comparaison des nouveaux programmes avec les anciens fait-elle ressortir des différences marquées?

Les tableaux des horaires ont changé de 1893 à 1909. S'il s'agit des jeunes filles, une surcharge apparente est manifeste : le total des heures par semaine monte de 24 unités à la trentaine. Mais, en français et en sciences, des heures supplémentaires s'étaient, dans la plupart des établissements, juxtaposées aux heures officielles : la légitimité de leur existence est maintenant reconnue. D'autre part, l'article 3 de l'arrêté du 18 août 1893 prévoyait pour les enseignements professionnels des dispositions particulières entraînant à l'horaire des modifications qui ne pouvaient que l'étendre. L'énumération des matières spéciales met en évidence ces heures additionnelles. Cette fois d'ailleurs il n'est plus question de retenir un fait acquis : une volonté bien nette entend créer une orientation qu'il faudra imposer à nombre d'écoles de jeunes filles. « C'est dans ces établissements surtout que sévit avec une intensité regrettable la maladie de la recherche des diplômes et de la préparation aux examens. Il nous faut réagir avec décision contre ces tendances. Si quelques-unes de nos élèves auront à demander à la vie un métier et un gagne-pain honorables, le plus grand nombre sont destinées à la famille, à la conduite d'une maison et d'un ménage. Ce que l'aristocratie de l'ancien régime ne dédaignait pas pour ses filles, une éducation ménagère qui les initiait aux soins de la cuisine, de la lingerie, de la couture, voire de l'infirmerie, doit être la règle pour les jeunes filles de la démocratie moderne. C'est elle qui profitera directement de tous les progrès que nous réaliserons dans cette voie. Cet enseignement, qui ne doit nulle part avoir le caractère d'un enseignement accessoire, doit, pour être efficace,

être concret et réel. Dans nos programmes, nous avons tenté de l'organiser sur des bases pratiques [1]. »

Pour les écoles de garçons, dans les horaires nouveaux, je noterai peut-être la part plus large faite aux langues vivantes; je signalerai surtout une répartition minutieuse des matières propres aux sections spéciales : cette répartition fixe une sage limite au travail d'atelier et précise un emploi judicieux de ces heures réservées à des exercices pratiques que visait l'arrêté du 13 décembre 1901 [2]; notre enseignement doit se différencier de l'enseignement technique par la part réservée à la culture générale, par le retard imposé à une spécialisation qui n'est jamais poussée très loin.

Les programmes eux-mêmes me paraissent offrir un réel intérêt, en raison surtout du développement donné presque toujours aux directions qui précèdent l'énumération assez détaillée des questions qui se rattachent aux diverses matières.

Ce n'est pas seulement d'ailleurs une physionomie d'actualité qui les caractérise : des programmes nouveau-nés et, plus peut-être que d'autres programmes, des programmes d'école primaire supérieure ont le devoir d'être modernes. Il n'est pas étonnant qu'en dessin, par exemple, ou encore en histoire et en géographie, un rajeunissement nécessaire, une mise à jour des anciens textes en aient profondément modifié les traits. Et il fallait s'attendre à une énumération copieuse des questions ou des exercices sur lesquels la réforme poursuivie devait plus particulièrement appeler l'attention des maîtres et les édifier : dans la brochure officielle de plus de 160 pages, l'enseignement ménager, les enseignements professionnels tiennent une place qui atteste bien leur intérêt.

L'originalité des programmes réside dans les commentaires et instructions qui doivent en assurer la meilleure application. Si le professeur reste libre dans le choix des procédés qu'il jugera les meilleurs [3], il ne doit jamais perdre de vue l'utilité, la fin de

1. Exposé des motifs précédemment cité.

2. Aux termes de cet arrêté, le total des heures d'enseignement pouvait être porté à 36, dont 15 au plus d'exercices pratiques.

3. Les programmes peuvent être modifiés, en vue de leur appropriation aux besoins locaux ou régionaux, après avis du Conseil des Professeurs, sous réserve de l'approbation de l'inspecteur d'Académie.

son enseignement. Aussi bien, dans les considérations vigoureuses qui les lui rappellent, on peut trouver la critique discrète, mais bien informée, des malentendus, des routines ou des erreurs pédagogiques qu'on peut rendre responsables de certains insuccès. J'aurais voulu, si la place ne m'était maintenant mesurée, citer ici certains passages de ces instructions : elles renferment les éléments d'un cours de pédagogie pratique, constamment soucieux de donner l'exemple, en même temps que le pressant conseil, d'une nécessaire adaptation. Les bonnes volontés sont légion dans notre personnel enseignant : il faut souhaiter que, dans l'application de chaque programme particulier, elles s'inspirent toujours des indications générales destinées à l'éclairer et à le vivifier. De l'interprétation des textes dépendra le résultat final : dans la complexité d'un travail qui s'adresse à une grande variété d'écoles, et vise les besoins multiples de leur clientèle, le Conseil supérieur n'a, pour aucune matière, négligé de préciser l'interprétation qu'il estimait devoir être la plus féconde.

*
* *

Depuis quelque temps les conditions du travail dans tous les domaines de l'activité subissent une rapide transformation; les intérêts économiques du pays exigent, plus impérieusement chaque jour, au problème de l'éducation, une solution actuelle. C'est une contribution à cette solution qu'apporte l'œuvre sincère, avertie et mûrie dont j'ai essayé de donner une idée. Dès maintenant, par la sûreté de ses directions, cette œuvre doit favoriser et hâter l'évolution heureuse qui se poursuit dans notre mentalité et nos habitudes scolaires. Nos maîtres et, je crois, les familles de nos élèves sont, en principe, acquis à l'esprit de la réforme. Puissent-ils, les uns et les autres, d'une part mettre leurs actes d'accord avec leurs convictions, d'autre part obtenir les concours financiers que réclamera une installation appropriée au fonctionnement normal de la plupart des sections spéciales !

A. Gilles.

Les Lettres de Pécaut à Gréard.

(2e ARTICLE [1]).

I

Les vues divergentes de Gréard et de Pécaut sur le caractère et la pédagogie de Mme de Maintenon ne sont pas sans intérêt encore aujourd'hui pour tous ceux qui ne peuvent pas plus l'ignorer que l'aimer. Elles posent une question sérieuse, celle de savoir si ne pas sympathiser avec un écrivain, c'est une raison suffisante pour l'exclure, c'est-à-dire si les chrétiens orthodoxes et les libres penseurs auront le droit d'écarter de leurs études, en les chassant de notre littérature, tantôt Voltaire et Renan, tantôt Pascal et Bossuet. Elles sont aussi tout à l'honneur des deux correspondants, car tous deux font un effort loyal pour dominer leurs sympathies ou leurs antipathies naturelles.

La loi Sée, qui organise l'enseignement secondaire des jeunes filles, est du 21 décembre 1880. Sèvres bientôt se dresse en face de Fontenay. Le premier en date des lycées féminins, celui de Montpellier, s'ouvre. En juin 1882 paraît le mémoire de Gréard sur *l'Enseignement secondaire des filles*. « En cette matière comme en tant d'autres, disait-il, nous avons nos classiques, et nous tenons une tradition de bon sens et de bon goût, la vraie tradition de l'esprit français. Mme de Maintenon est un de ces classiques, et ceux mêmes à qui la personne déplairait doivent s'incliner devant l'institutrice. Aujourd'hui encore, malgré la différence des temps, ce n'est pas sans profit que, *dans le détail des préceptes au moins*, on prendrait conseil de son expérience et de sa raison. » C'était un plaidoyer, mais indirect. Pécaut l'accueillit sans émoi, le lut à Fontenay, le discuta dans plus d'une des

1. Voir *Revue pédagogique* du 15 juillet 1909, p. 6.

conférences matinales de décembre, mais en se gardant de nier l'utilité de ce commerce avec une institutrice qui était aussi une grande dame et qui, dans l'éducation, parlait la langue ordinaire, propre à nous débarbouiller de pédagogie, langue simple, large, solide. Il alla plus loin, ne refusa pas à Mme de Maintenon, avec le sens pratique qui sait le prix du détail et a toujours en vue les nécessités de la vie d'une femme, le sens moral, également simple et droit, même une sorte de bonté, mais sans couleur et sans âme. L'éducation étroitement bourgeoise de Saint-Cyr engendrait l'ennui : curiosité, imagination, tendresse, y étaient rognées, réduites à la portion congrue.

Jusque-là, point de dissentiment profond. Gréard était discret sur les qualités du cœur chez Mme de Maintenon : « Elle a des expansions de raison ; c'est la forme de sa sensibilité. » Pécaut ne pouvait s'empêcher d'admirer, chez elle, le « don d'organisation » qu'il avait lui-même, et lui savait gré aussi de ne rien exagérer dans les pratiques ni dans les croyances. Sans effort et sans équivoque ils pouvaient s'entendre. Il n'en fut plus tout à fait de même quand parurent les *Extraits* des œuvres de Mme de Maintenon, précédés d'une étude plus développée, et, presque inévitablement, plus systématique, car, ici, elle n'apparaissait plus entre plusieurs et à son rang, mais seule, en pleine lumière. Mme de Maintenon avait été inscrite au programme de l'agrégation des jeunes filles, et Gréard écrivait à Eugène Manuel, président du jury (27 mai 1884), que ceci l'avait déterminé à essayer de donner d'elle « une idée biographique et pédagogique... Elle n'est pas toujours facile à saisir ». Pécaut, cette fois, fait ses réserves, non sans vivacité.

29 décembre 1883.

« Je vous ai lu, hier soir, au pied levé, et grâce à vous et à Sa Solidité Mme de Maintenon, j'ai pu me dérober en partie, durant les insomnies de la nuit, à mes préoccupations de la semaine. Et bien, non, cette nouvelle revision du procès ne me convertit pas à votre avis. Les pièces même que vous remettez en lumière, les mots que vous citez, rapprochés de tant d'autres si expressifs (lettre au neveu sur l'achat des terres d'émigrés protestants ; mot à Racine disgracié ; conduite à l'égard de Port-Royal, etc.), tout me semble

confirmer le jugement de Michelet. Il a manqué à cette femme le don par excellence, l'âme. *Hors cela, elle a tout*; la ferme raison, le sens pratique, la simplicité, la modération, que sais-je encore? Mais elle est sèche de cœur, toute prudence, diplomatie, esprit de conduite. Dans les fondations de Saint-Cyr elle a mis ce qu'elle avait, ce qu'elle était : simplicité, mesure, esprit séculier, gravité, bon sens, bonne tenue, et rien d'autre. Elle n'y a pas mis ce qui fait les saints, et ce qui fait aussi les esprits distingués, nulle grande passion, ni pour Dieu, ni pour la science, ni pour l'art, pour rien. Il n'est rien sorti de grand, de fécond, de notable, de cette maison, qui a eu le temps de vivre et de se déployer; mais de dignes femmes, honnêtes, sachant tenir leur maison, et incurablement médiocres quant au ton général.

« Par où auraient-elles échappé à la médiocrité? Que leur donnait-on à penser, à aimer, à rêver? Ailleurs, à Port-Royal, par exemple, sous un régime très austère, se cache une vie spirituelle tout intérieure, intense, tragique même; elle nous déplaît, à vous et à moi; elle se rattache à des doctrines que nous jugeons fausses ou excessives; mais quelle profondeur morale! quelle semence de forts caractères! quel substantiel aliment pour l'âme! Nous étoufferions sans doute à Port-Royal, et j'aime mieux les jardins et la lumière de Saint-Cyr; mais que Saint-Cyr est vide, terne, ennuyeux! Comme on sent bien venir le moralisme raisonnable et inerte du XVIIIe siècle! Non, non, Mme de Maintenon ne mérite pas de prendre place dans notre calendrier. Laissons-la au rang que le sens judicieux de Louis XIV lui a assigné : elle est Sa Solidité; elle le restera; et si je l'honore volontiers du nom d'*Institutrice*, ne fût-ce que pour son joli mot — un mot de femme, qui ne va pas loin — sur *la poussière* même des élèves, qu'elle aime, c'est avec cette expresse réserve : institutrice, *sauf l'âme*.

« Voilà la tirade que vous vaut mon insomnie de la nuit dernière [1]..... !

« Je viens d'envoyer à la *Revue pédagogique* mon article sur

1. Ici, un paragraphe sur les causes intellectuelles de cette insomnie dont Gréard est à demi responsable. Pourquoi n'est-il pas intervenu dans l'importante discussion sur le diplôme du professorat des Écoles Normales? Son silence a laissé Pécaut très perplexe, en proie à toute sorte d'inquiétudes aiguës.

Diesterweg. Oh! pas bon du tout! Je l'ai fait par soumission, à travers mille empêchements, occupations, soucis et souffrances physiques. Enfin, j'aurai sonné la cloche pour avertir qu'il y a là un homme.

« Adieu. Je vous quitte pour commenter avec mes élèves-directrices votre page sur l'idéal moderne de l'éducation féminine. Ah! nous voilà bien loin de Saint-Cyr, ainsi que de Port-Royal, du reste, mais en bon lieu, dans Athènes, sous le patronage de sainte Pallas Athèné [1]. »

30 mai 1884.

« Vous êtes un grand magicien et vous venez de déployer en faveur de Mme de Maintenon les ressources les plus variées de votre art. Je vous ai déjà lu et relu, et je n'ai pas manqué, selon mon habitude, de partager mon plaisir avec nos élèves, en commençant par cet *Acte de décès* qui est le vrai point d'optique de tout votre tableau.

« On ne peut véritablement pas vous résister, et l'on se reprend à étudier à votre suite ce cas psychologique si curieux, ce caractère également extraordinaire par ses qualités et par ses défauts, par ses origines et par toutes les circonstances où il s'est formé. Tant de raison, de sagesse pratique, de dignité dans la tenue, d'honnêteté et même de bonté! Et pourtant, lorsqu'on a bien regardé cette femme, que l'on a longtemps conversé avec elle, on croit reconnaître qu'il lui a manqué un trait souverain qui achève la raison non moins que la vertu, qui excite l'amour ou l'admiration, sans lequel notre estime même est mêlée de beaucoup de réserves, et que Vauvenargues appelait l'*âme* ou *la grandeur d'âme*.

« Vous m'avez de nouveau instruit et charmé; vous avez renouvelé mes scrupules avec ma curiosité : vous ne m'avez pas convaincu. Vous-même, d'ailleurs, vous êtes manifestement partagé; jamais votre pinceau n'a autant prodigué les nuances et les retouches; et l'on ose à peine se prononcer quand vous nous donnez un tel exemple d'impartialité scrupuleuse et d'effort d'exactitude; mais j'incline à croire que, tout pesé, le sentiment

1. Par une lettre du 4 janv. 1884, Pécaut nous apprend que Gréard répondit longuement à sa « boutade », dont il s'excuse.

public et l'histoire continueront d'être sévères à Mme de Maintenon. »

Voilà, semble-t-il, un arrêt définitif; mais l'esprit sincère de Pécaut ne se reposait pas dans la fausse paix des formules. A ce moment, ici même, son très cher collaborateur Henri Marion publiait une étude impartiale sur Mme de Maintenon pédagogue[1]. Plus tard, un ami plus intime encore, Edmond Scherer, revisant ce procès toujours pendant, conclura sans passion d'aucune sorte : « Je ne dirai pas qu'elle inspire beaucoup de sympathie, un affectueux intérêt, mais on ne peut lui refuser la parfaite considération[2]. » Pécaut ne laisse pas ignorer à ses Fontenaisiennes ces conclusions très diverses, qu'il n'eût pas signées toutes. Il se rassure quelquefois en comparant et en préférant à Mme de Maintenon Mme Necker de Saussure, chez qui le sentiment est autrement élevé, l'accent autrement profond. Mais il n'abuse pas d'une victoire facile et tout aussitôt il relève celle qu'il vient d'accabler : « Mme Necker, femme de pensée, reste dans son cabinet; Mme de Maintenon agit, fonde, légifère, conduit au jour le jour, n'est pas seulement une institutrice, mais une directrice. » Et cette directrice, qui est moraliste aussi, sait embrasser l'ensemble et comprendre non seulement les devoirs de la charge qu'elle assume, mais la vie telle qu'elle s'offre à nous, avec ses plaisirs comme avec ses charges, la nature humaine avec ses instincts. En vérité, si la vie que cette doctrine exprime et façonne, enfermait, en même temps que la soumission aux choses, aux situations, aux usages, le courage de l'esprit, de la volonté et du cœur, Pécaut ne serait pas si loin de saluer en elle une ancêtre[3]. Il est vrai que, cela manquant, tout manque. Mais que de formes adoucies pour le dire!

---

1. *Revue pédagogique*, 15 déc. 1884. Marion, qui venait d'être chargé à la Sorbonne, comme il l'avait été, à Fontenay, d'un cours de psychologie appliquée à l'éducation, écrivait à Gréard (17 oct. 1884) qu'il allait combattre le préjugé hostile à Mme de Maintenon, et qu'il ne trouvait plus même qu'elle ait besoin d'être absoute.

2. *Études sur la littérature contemporaine*, t. IX, mai 1887, *Mme de Maintenon, Revision du procès.*

3. *Conférences du matin*, mars et nov. 1885.

3 juillet 1885.

« Combien de fois je suis revenu, sous vos auspices, à Mme de Maintenon ? Je la trouve extrêmement « attachante » et très bonne conseillère : *quel dommage* que toute « grandeur » lui manque ! »

3 décembre 1886.

« *Je suis, dans le fond, de votre avis en ce qui concerne Mme de Maintenon,* et j'essaie d'y amener nos aspirantes à la direction des écoles normales ; mais elles se font prier. Mme Necker, toute génevoise qu'elle est, nuit à son illustre devancière ; *mais vous avez raison, ce fut une institutrice. Et toutefois, tenons compte* de cette répugnance instinctive et persistante des femmes, que je vois reparaître d'année en année. Il n'y a pas seulement chez Mme de Maintenon de la sécheresse de cœur : j'oserais dire que l'esprit est borné. Comment n'a-t-elle pas compris, de ses yeux vu, durant une expérience de trente ans, que ces esprits, qu'elle faisait sains, sensés, judicieux, solides, elle les laissait sans aliments ! Elle les disputait à la dévotion puérile et assoupissante, et les armait de la raison pour ne leur donner rien à moudre. Que Fénelon voyait plus clair dans le cœur humain et dans l'âme des femmes ! »

Précisément, en 1885, Gréard avait semblé faire une infidélité à Mme de Maintenon en se tournant vers Fénelon. En réalité, il remontait de l'élève au maître. C'est ce que voit et marque bien Pécaut dans la lettre du 27 juillet 1885, où il le remercie de sa charmante édition de l'*Éducation des filles* :

27 juillet 1885.

« J'ai relu à votre instigation une partie de ce petit livre, si exquis de langage, si aisé d'allure, si pratique dans le fond, si remarquablement approprié à la vie réelle, telle que la font les circonstances de condition, d'état, et autres, jointes à l'humaine nature. Que souhaiterais-je de plus chez Fénelon, comme chez sa grande disciple Mme de Maintenon, tous deux maîtres dans l'art de vivre et de préparer à la vie ? Peut-être (je dis sincèrement *peut-être*) de plus hauts principes, une vue plus profonde, plus conforme à la réalité cachée et permanente de la destinée et de la nature ; par suite, une plus grande ambition morale, et plus de

force pour modifier, améliorer, renouveler et les individus et la société. Ces maîtres pratiques n'ont pas l'étoffe de réformateurs, pas plus d'un J.-J. Rousseau que de Port-Royal ou de Rabelais. Mais peut-être qu'en s'élevant à cette vue supérieure (plus vraie que la réalité même) de la nature, ils auraient perdu pied et nous n'aurions ni les *Lettres* inimitables de Mme de Maintenon, ni les délicieux chapitres de l'*Éducation des filles*. Qui se flattera de tenir les deux extrémités et d'occuper tout l'entre-deux?

« Je vous prie de croire que toutes ces réflexions, où je viens de glisser de nouveau malgré moi, ne m'ont pas empêché de me délecter de vos pages toutes féneloniennes, et, après avoir tout lu, d'y revenir encore. Vous me donnez envie de vous voir entreprendre un jour, sous une forme ou sous une autre, une étude d'ensemble sur l'esprit — il faudrait dire le double esprit — de la pédagogie au XVIIe siècle. Cela ne vous tenterait-il pas? Vous êtes en possession de tous les matériaux; il me semble que pareille œuvre serait aussi intéressante pour vous qu'instructive pour nous. »

Il est là sous le charme, mais il ne le subit pas toujours [1]. Surtout il prenait ses précautions pour y soustraire Fontenay. A maintes reprises, dans les cahiers, il revient à « cet idéal de la femme » que Gréard esquisse d'après Fénelon, le commente trait à trait, loue et discute tour à tour cette page toute grecque,

1. L'esprit de Fénelon même, « insinuant et dominateur à la fois » et sa pédagogie, qui ne fait pas un appel assez pressant à l'énergie de la raison et de la conscience, lui paraissaient plus délicats que forts. Voici deux jugements assez différents, empruntés aux cahiers manuscrits des *Conférences du matin*. — 1888, 19 déc. : « Pédagogie d'expérience, de bon sens, de bon goût, séculaire, orientée vers la vie réelle, sans théorie (Michelet), pas de parti pris théologique. En revanche, psychologie à fleur de terre, celle de tout le monde, du bon sens mondain, opposition de cette pédagogie extérieure à la pédagogie intérieure de Mme Necker, fondée sur l'étude approfondie de la nature des femmes et de leur destinée naturelle. Fénelon élève la femme pour le mari, Mme Necker l'élève pour elle-même. — 1895, 6 mars : Fénelon veut « former l'esprit des filles pour les choses qu'elles auront à faire toute la vie ». Cela est sensé, mais c'est d'un temps et d'un homme qui ignorent la mobilité et l'activité tumultuaire de la démocratie, qui rêvait la fixité des conditions (et pourtant quelle était alors déjà la misère de la noblesse!), d'un temps aussi où, l'ignorance étant universelle, le journalisme encore dans l'enfance, aucune lecture ne venait solliciter et corrompre les filles, enfin d'un temps qui n'exigeait pas une certaine communauté d'instruction de toute la nation. »

excellente en soi. Qu'y manque-t-il? Précisément c'est trop grec, trop harmonieux et serein. On dirait que le christianisme n'a pas passé par là avec le sentiment du péché et de la souffrance universelle, du désordre physique et moral, de la tristesse et de la compassion, de l'être moral à perfectionner sans cesse à travers des difficultés sans cesse renaissantes[1]. Ainsi, ce sont les traits spécialement chrétiens qui manquent à l'idéal de Fénelon repris par Gréard. Tout dégagé qu'il est du dogme, Pécaut reste profondément chrétien. Humaniste, classique, Gréard ne peut se défendre d'être grec en quelque mesure, et, par l'imagination, païen.

Malgré les différences profondes des origines, du caractère, de l'esprit, le vaillant, mais inquiet Pécaut est entraîné comme malgré lui par ce mouvement allègre et continu d'actes et d'œuvres dont est faite la vie d'un Gréard. Il a toujours, lui aussi, en projet, un sujet à approfondir, ou un article à écrire, mais il arrive au soir sans s'être dégagé de sa besogne courante et l'année passe comme les jours et l'on ne voit même pas ceux à qui l'on aurait tant à dire, et chacun suit son chemin à part, jusqu'à ce qu'on aille se heurter à la borne dernière. Oh! qu'il voudrait surprendre le secret de ce grand et méthodique travailleur! Ce cri lui échappe quand il reçoit (23 janvier 1887) l'*Éducation des femmes par les femmes*, où Fénelon et Mme de Maintenon se rejoignent.

« Je n'ai pu lire jusqu'à présent que Mme de Sévigné, me bornant à fourrager çà et là dans l'étude de Mme Roland. Mais que vous l'avez rendue attrayante dans son rôle de pédagogue! que de bon sens et de bonne humeur! quelle santé *bien tempérée* de l'esprit et du sentiment! Aurait-elle beaucoup gagné à vivre les deux cents ans qu'elle se souhaitait? Que lui aurait appris le XVIIIe siècle? Sûrement elle s'y serait trouvée moins étrangère que Mme de Maintenon. Mais nous félicitons l'une et l'autre de ces grandes dames de ne s'être point survécu; elles dépendaient trop de leur temps et de leur société pour devenir, même au prix d'une durée double de l'existence, les plus admirables personnes du monde. »

1. Conférences du 2 février 1886 et du 3 déc. 1887.

Fénelon avait eu son lycée, le premier en date des lycées de Paris (1883); Mme de Maintenon n'aura jamais le sien : celui qui s'ouvre à Paris, en 1887, prendra le nom de Racine. Un ancien maître de Gréard à l'École normale, Jacquinet, lui écrivait à ce propos : « Vous n'avez pas voulu du nom de Maintenon, et vous avez bien fait. » L'auteur de l'*Éducation des femmes par les femmes* n'apportait point, d'ailleurs, dans son plaidoyer, une passion excessive : il regrettait que Mme de Maintenon nous laissât à quelque distance de son cœur. Cette modération était faite pour toucher Pécaut, mais non pour désarmer certaines préventions intransigeantes. On le vit bien, six ans plus tard, quand M. Camille Sée lui-même, dans un violent réquisitoire [1], s'en prit non seulement à Mme de Maintenon, mais à Gréard, qui osait la goûter, et, en général, à l'Université, qui ne la proscrivait pas. Au Comité de la *Revue pédagogique*, où siégeaient Gréard et Pécaut, on décida de répondre, mais brièvement et avec calme, à cette fougueuse sortie [2]. Celui qui essaya d'interpréter à la fois, sur ce sujet délicat, l'opinion de Gréard et celle de Pécaut, sans oublier la sienne propre, fut appuyé surtout de Pécaut, qui lui écrivait : « Vous avez fait entendre une voix de sagesse et de justice. » Il le fut de Gréard, mais avec une nuance de modération dans l'éloge : « Il me semble que les adversaires les plus exigeants ont dû être satisfaits. » Erreur profonde. Un lieutenant de M. Sée, M. Vernes, rabroua comme il faut la *Revue pédagogique*, « recueil créé sous les plus hauts patronages » et qui ne rougissait pas de dire que tout n'est pas à rejeter en bloc dans les *Entretiens*, les *Dialogues* et les *Lettres* de Mme de Maintenon. Il est vrai que Henri Marion et Gabriel Monod étaient enveloppés dans la même condamnation. On concluait en réclamant l'ajournement indéfini de toute inscription des œuvres de Mme de Maintenon aux programmes. Le plus surprenant, ce n'est pas qu'on l'ait réclamé, c'est que la réclamation ait été entendue et qu'aujourd'hui encore cet interdit ne soit pas levé.

Pécaut n'avait pas besoin de ce trop instructif exemple pour sentir l'injustice et les dangers d'un ostracisme absolu. Dès

1. *Mme de Maintenon et l'Université.*
2. Voir le n° de juin 1894.

mars 1887, il trouvait sévère et incomplet l'amusant jugement de Doudan, qui, à côté du mal, ne montre pas le bien, l'application entière de Mme de Maintenon à tous les devoirs de sa position. En 1894 même, quelques jours après la publication de l'étude dont il vient d'être parlé, il combattait à Fontenay une boutade injurieuse d'Alexandre Dumas fils « pamphlet ou réquisitoire plutôt que jugement ». Non, en vérité, ce n'était point une « coquine », c'était un esprit plus judicieux que large, une âme médiocre, et, justement, sa médiocrité doit écarter d'elle les jugements trop sévères. Dans l'intervalle, le sien s'est mûri et fixé. Voici sur quels points Gréard et lui s'accordent désormais :

L'écrivain. — Son style simple, net et pur, est un style excellent de dissertation et de « conférence » familière : nullement scolastique, ni didactique, il a souvent le tour vif, incisif, railleur avec finesse.

L'institutrice. — Ces conférences où la « raison » (la nature, disaient les anciens) est à chaque pas marquée, d'où tout mysticisme est absent, sont « un modèle exquis de conférences de morale », préparent à la vie réelle, fondent une tradition de solide bon sens; et le seul fait de cette conférence *laïque*, pratique, d'une supérieure qui est presque une reine, avec des élèves, donne à ces entretiens un intérêt peu banal.

La directrice. — Voyez ses lettres exquises à Mme de Gruelle, spécimen de la manière dont elle forme ses maîtresses; voyez encore ce qu'elle dit sur l'application infiniment plus importante et plus difficile que la réglementation : « Voilà bien une directrice à l'esprit juste, *même large*. » Elle a compris qu'il faut un esprit, et le même esprit, dans une maison d'éducation. Et qu'est-ce qu'un esprit? C'est un dessein et des moyens pour le réaliser. Le dessein de Saint-Cyr n'est pas très haut, sans doute, mais il est plus séculier que celui de Port-Royal. Les moyens sont surtout empiriques, mais bien adaptés à une conception dominante de la vie.

II

Quelques-uns des jugements dont on donne ici la substance sont des dernières années, des derniers mois que Pécaut ait

passés à Fontenay[1]. Je n'ai pas voulu en interrompre la série, afin de laisser voir clairement la suite logique et honnêtement scrupuleuse des opinions de Pécaut, toujours identiques à elles-mêmes dans leur fond, mais de plus en plus nuancées dans leur expression. Par ailleurs, bien des sujets divers sont traités en passant, et les différences entre les deux correspondants graduellement s'éclairent. Pécaut aime, il est vrai, à marquer certaines ressemblances : « Vous avez raison, nous sommes bien d'accord sur le fond des choses; nous avons même souci, et nous mettons à même haut prix le progrès dans l'éducation, le progrès national. Je ne vous redis plus combien ce m'est un regret plus que vif de ne vous voir qu'à travers les débats d'une commission : tant de choses me préoccupent, m'embarrassent, qui vous ont aussi occupé, et où vous me donneriez, j'en suis sûr, bon conseil et réconfort!... Il ne me reste d'espoir que dans les Champs-Elysées, où il nous sera sans doute permis de pédagogiser à loisir, si les dieux veulent bien nous y ménager une place au-dessous des maîtres qui, au lieu de faire de la théorie, se sont faits petits durant toute la vie pour l'amour des enfants, *parvi pro parvulis* » (3 déc. 1886).

S'il était utile de poursuivre le parallèle qu'il esquisse, on pourrait observer que Pécaut est loin d'être, comme on le fait souvent, un pur moraliste. C'est aussi un lettré averti et délicat, un partisan résolu de l'instruction désintéressée et d'une certaine culture classique. S'il touche à la double question de l'enseignement spécial ou moderne et de l'enseignement primaire supérieur, qu'il suit « du rivage », mais avec une ardente sollicitude, y sentant engagé l'avenir même de la démocratie libérale, il supplie (27 nov. 1884) qu'on les pénètre, qu'on les sature d'*éléments éducatifs* (il s'excuse en passant du barbarisme), littérature, histoire, philosophie. « Ne le laissons pas, dans un pays de culture aristocratique et fine tel que le nôtre, ne le laissons pas, *non plus que l'enseignement primaire supérieur*[2], se confirmer dans l'allure exclusivement positive, utilitaire, grossièrement scientifique, qu'il menace de prendre. C'est bien, je le crois, votre

1. 1887, 3 mars, 4 mai, 15 oct.; 1888, 18 janv.; 1890, 15 et 18 janv., 4 février; 1891, 30 nov.; 1894, 16 juillet; 1895, 27 mai, 11 nov.

2. C'est Pécaut qui souligne,

sentiment. » Oui : seulement Gréard inclinait vers la littérature et l'histoire ; Pécaut, vers l'histoire et la philosophie morale.

Malgré tout, plus on avance dans la lecture de ces lettres, plus on a l'impression que le dialogue peu à peu devient monologue.

En pouvait-il être autrement ? En proie à d'innombrables difficultés de fait et de détail, à d'innombrables problèmes d'administration et d'organisation, Gréard les série, les élucide, les résout, et se repose d'une journée laborieuse en préparant le labeur du lendemain. A chaque jour, à chaque heure suffisait sa peine. Pécaut n'échappe pas un seul jour à l'obsession des idées générales. Il a besoin de savoir où l'on en est de la grande œuvre d'éducation, si la semence a germé, si la moisson mûrit ; et tel jour (22 août 1885), au moment où Gréard accablé va prendre un court repos, à la veille de ce congrès du Havre où il va jouer un rôle si actif, il ne lit pas sans un sourire, j'imagine, les questions pressantes de Pécaut sur l'examen des directrices et sur... bien d'autres choses : « Vous qui embrassez de haut le champ de bataille, gouvernant les trois degrés d'enseignement, et qui pouvez suivre tous les mouvements, qu'augurez-vous de l'issue ? L'école s'ajuste-t-elle chez nous à la vie ? accroît-elle sensiblement nos bonnes chances ? modifie-t-elle notre caractère ? nous donne-t-elle plus de sens pratique et de sagesse ? nous compose-t-elle un fonds d'idées raisonnables ? fait-elle luire un rayon de sagesse supérieure qui supplée en quelque mesure les doctrines et les autorités usées ? L'école et les hommes d'école se proposent-ils un tel but ? Le voient-ils ? Oh ! que j'aurais aimé vous écouter parler là-dessus, comme autrefois au Luxembourg ! » Hélas ! les paisibles entretiens du Luxembourg étaient bien loin. Ne demande-t-il pas à Gréard plus que Gréard alors ne pouvait lui donner ? Et, toutefois, avait-il tort, perdu avec angoisse dans la mêlée, de vouloir mesurer le temps et l'espace qui les séparaient de la victoire ? Ces choses, par malheur, ne se mesurent pas avec précision, et Gréard se taisait, et « à mesure que le souffle généreux de 1870 semblait s'affaiblir », l'âme de Pécaut s'assombrissait : « Ce qu'il vous reste à faire, mon cher Recteur, est plus difficile à faire que ce qui a été fait. La machine est montée, mais où est l'esprit pour la mouvoir ? esprit de liberté, de hardiesse, de confiance dans l'esprit humain

et dans le mouvement régulier de l'histoire; esprit de sagesse et de prudence pratique; esprit de bonté et de cordial dévouement à la foule, au *pléthos*? » Au reste, à ces mouvements passagers d'inquiétude ou même de tristesse survivait toujours une foi robuste qu'aucune épreuve, aucune déception n'était de force à désarmer.

Gréard, cependant, grandissait en autorité; son élection à l'Académie, en élargissant et en imposant au grand public sa réputation, semblait honorer aussi « tout le corps des pédagogues », et Pécaut ne le plaignait pas d'avoir à résoudre, en louant M. de Falloux, « un problème de psychologie et de morale qu'il n'est pas rare de rencontrer dans notre société catholique française, et qui nous met en face de l'une de nos difficultés sociales les plus intimes : un libéral (car il en était un [1]) qui a pu imaginer la loi de 1850! » Le discours de réception lui causa une véritable « satisfaction d'esprit ». « J'ai été touché, sans en être surpris, de l'accent viril, libéral, démocratique (c'est tout un) de votre discours. On attendait un acte d'homme, non un exercice de rhéteur, et l'attente a été remplie. Je ne me permettrai pas de vous en complimenter; mais il m'est doux de vous en remercier; vous avez parlé pour nous tous. Je n'ai fait que lire en courant le discours de M. de Broglie, mais j'y reviendrai, car il le mérite. Cette critique pressante qu'il vous adresse au sujet de la religion, fondement nécessaire de l'éducation populaire, ou au moins d'une philosophie religieuse déterminée et cohérente, demanderait à être discutée de près. J'admire toujours combien cette manière de voir, ainsi présentée, est spécieuse, et, au fond peu sérieuse, j'entends peu morale, je pourrais ajouter peu religieuse, mais elle mérite examen. » C'est un sujet qu'il réserve pour la conférence matinale de Fontenay.

Une sorte de rapprochement de cœur s'était fait vers cette époque entre les deux correspondants, et le dialogue d'autrefois se ravivait : « Combien je suis touché de votre lettre! Je vous y retrouve tel que je vous ai connu depuis longues années, tel que je vous honore, tel que je vous aime. Merci de vos bonnes paroles. De nouveau je me suis interrogé au sujet de Jouffroy; je

1. Il faudrait s'entendre. Lettre du 19 nov. 1886; la suivante est du 20 janv. 1888.

l'avais déjà fait plus d'une fois, et, tout récemment, à propos de l'écrit de M. J. Simon sur Cousin : mon sentiment reste le même. Et pourtant il m'en coûte de n'être pas en parfait accord avec vous. A y bien réfléchir, je crois que mon apparente injustice envers Jouffroy[1] tient à ce que j'ai l'air de faire peser sur lui seul et sur l'Académie, dont il est l'interprète, une responsabilité qu'il partage (mais c'est ici que nous différerions peut-être le plus) avec le plus grand nombre des philosophes du temps et avec la plus grande partie de la bourgeoisie instruite et libérale. Ces fils du XVIIIe siècle, hardis et décidés pour leur compte, ne le sont pas pour le compte du peuple; ils n'osent en prendre la direction morale; ils se débattent péniblement entre leur principe d'indépendance philosophique et le sentiment de leur inaptitude à éduquer l'âme de l'enfant et à diriger l'âme populaire; et ils finissent par se décharger de leurs plus nobles et plus pressants devoirs entre les mains du clergé. M. Thiers représente bien cet état d'esprit des classes libérales. A cet égard, nos réformes de 1877-1881 sont une date mémorable, une nouveauté sans pareille dans l'histoire de l'esprit français. Mais que vous êtes, que nous sommes une petite minorité! Et que vaudrions-nous, si le sentiment populaire ne nous soutenait? »

Il a raison : c'est bien ici qu'ils diffèrent le plus l'un de l'autre. Gréard est bien l'un des produits les plus distingués de la bourgeoisie française. De là quelques-uns des malentendus qui les séparent. Pécaut est « peuple », ou, du moins, avec passion, veut l'être, et l'est à force de le vouloir, à force surtout de *sentir* le devoir social. Et c'est pourquoi il n'est ni ébloui par les belles apparences d'un Cousin, ni touché par la candeur d'un Jouffroy, ni désarmé par la généreuse vieillesse d'un Thiers. De ce passé brillant volontiers il se détourne : tandis que Gréard y cherche et en dégage la « tradition française », il ne l'accepte qu'élargie et transformée dans le sens de l'idéal humain. En revanche, comme il a ses élans de foi, ses rêves même, il a ses désillusions et ses réveils attristés.

FÉLIX HÉMON.

---

1. Cette lettre (30 juin 1887) a été précédée d'une discussion sur un rapport de Jouffroy à l'Académie des sciences morales où le rôle et le devoir de l'instituteur sont définis avec timidité.

L'Obligation post-scolaire dans les Pays étrangers.

Au cours d'une étude que j'ai faite ici [1], sur l'obligation scolaire dans les pays étrangers j'ai été amené à constater que, dans les pays où l'obligation est le plus entrée dans les mœurs, on a entrepris d'en prolonger la durée, soit directement, soit indirectement. Directement en ajoutant une ou deux années à la durée exigée jusqu'ici par la loi, ou encore en supprimant les dispenses qui permettent d'écourter cette durée. Indirectement, en créant un prolongement obligatoire de la scolarité du premier âge. Je n'ai pas besoin de rappeler que la scolarité obligatoire, c'est-à-dire la fréquentation obligatoire d'une école primaire élémentaire publique, de l'âge de six à treize ans, en moyenne, n'est imposée qu'aux enfants qui ne reçoivent pas l'instruction primaire voulue dans une école reconnue par les autorités (école libre contrôlée, école secondaire, etc.), ou dans leur famille. Parallèlement, ne pourront être soumis à l'instruction prolongée que les enfants qui ne continuent pas leur instruction dans une école primaire supérieure, dans une école pratique ou professionnelle ou, enfin, dans une école secondaire.

Cela dégage nettement le premier élément du problème : A qui s'adresse un enseignement prolongé, post-scolaire et complémentaire? A tous les enfants qui, à la sortie de l'école primaire élémentaire, soit avant terme s'ils ont obtenu un certificat, soit à l'expiration du temps prescrit, entrent dans la vie comme apprentis, comme domestiques, comme travailleurs sans métier déterminé. Ce sont, pour la grande majorité, les fils et filles des travailleurs; ce sont les jeunes recrues de l'immense armée du travail.

Or, la vie moderne a soumis les travailleurs à des conditions

---

1. Voir la *Revue pédagogique* des 15 mai 1907, 15 sept. 1907, 15 avril 1908.

générales et particulières toutes nouvelles. En admettant que le futur artisan et le futur commerçant acquièrent à l'école primaire le degré d'instruction générale qu'exige leur métier, ils risquent de perdre une bonne partie de ces connaissances lorsque les débuts de l'apprentissage professionnel absorbent toute leur énergie. Ce risque est plus grand encore chez ceux qui, en vertu des lois sur le travail, ont à attendre un âge déterminé, qui ne coïncide point avec la sortie de l'école, avant d'être admissibles, pour ainsi dire, au métier. Le futur ouvrier des usines et des mines, le marin, le travailleur de la terre et tous ceux qui n'apprennent pas de métier, sont tous exposés à ce danger. Voilà pour les conditions particulières.

Parmi les conditions générales, il y a les droits et les devoirs sociaux et civiques que l'émancipation politique a imposés aux hommes d'aujourd'hui, surtout dans les démocraties. L'exercice de ces droits et devoirs exige une instruction dont les classes dirigeantes de jadis avaient seules besoin, et que seules elles avaient les moyens de faire donner à leurs enfants dans la mesure convenable. Puis, l'ignorance et l'oisiveté engendrent des dépravations déplorables chez des jeunes gens abandonnés à eux-mêmes, exposés aux multiples tentations qui les entourent, à l'âge critique des instincts nouveaux et violents de la vitalité; ils deviennent un vrai danger social.

A ces conditions particulières et générales, dont je ne fais que citer les moins cachées, il semble qu'il n'y ait qu'une conclusion : l'État moderne a le devoir de veiller à ce que l'instruction et l'éducation de son école primaire ne se perdent pas, surtout pour les enfants des humbles, qui en ont le plus besoin. Il appartient donc aux pouvoirs publics de créer l'enseignement complémentaire et de le rendre obligatoire.

Cette conclusion « étatiste », qui n'est pas pour cela une conception moderne, est loin d'avoir triomphé partout. Les arguments qui semblent la recommander ne sont-ils pas les mêmes que ceux qui ont conduit à l'obligation scolaire du premier âge? Combien de peine a-t-on eu pour généraliser celle-là! Que de concessions n'a-t-il pas fallu faire précisément à ceux pour qui elle a été instituée, aux campagnards, aux ouvriers! Jadis le travail de l'enfant commençait après la première communion,

qu'une Église accommodante et intéressée a avancée jusqu'à l'âge de onze, voire de dix ans! Et à peine cette tradition séculaire est-elle à peu près remplacée, dans les mœurs, par la scolarité obligatoire, — beaucoup plus lourde puisqu'elle dure sept, huit et neuf années, — voilà qu'on demande à en reculer la limite par une obligation supplémentaire, au bout de laquelle, par surcroît, attend l'obligation militaire! Tant pis pour les cancres et les négligents qui ne profitent pas de l'école primaire! Et puis, si tous les enfants étaient également instruits, il n'y aurait plus que des déclassés; personne ne voudrait plus faire les travaux de la basse main-d'œuvre. Pense-t-on aussi aux sacrifices que l'État a dû faire pour l'enseignement primaire, élémentaire et supérieur, et qu'il devra faire pour l'instruction complémentaire? Tout récemment, le Gouvernement wurtembergeois a voulu prolonger d'une huitième année l'obligation ordinaire; il voulait mettre le pays, à cet égard, au niveau de la plupart des autres États allemands. Il a dû y renoncer, à cause du surcroît de dépenses que cette réforme aurait entraîné. On s'est contenté de rendre *facultative* l'année supplémentaire, c'est-à-dire de laisser au gré des communes assez riches la faculté de l'introduire à titre d'expérience. Or, l'instruction complémentaire obligatoire à l'usage exclusif des pauvres sera gratuit ou il ne sera pas. Ce sera donc le contribuable qui payera.

Ces arguments et bien d'autres ont fait et font encore obstacle, très sérieusement, à l'instruction complémentaire obligatoire.

Ils n'ont pas empêché, cependant, l'enseignement complémentaire de se développer, libre de toute ingérence directe des autorités, et facultatif pour le public auquel il s'adressait. Même le développement a été prodigieux, si bien qu'on en a tiré argument contre toute tendance « étatiste », contre toute contrainte. Et l'avance prise est si grande que l'autorité publique serait très embarrassée si elle voulait se substituer maintenant à l'initiative privée. La multiplicité des organisations libres qui ont poussé autour de l'école primaire, depuis la primitive classe du soir et l'école du dimanche jusqu'à l'école complémentaire de plein exercice, est si grande qu'il serait impossible pour l'État le plus riche et le plus autocrate de les prendre à son compte d'emblée et d'y décréter la fréquentation obligatoire générale.

*
* *

Pourtant, l'instruction complémentaire en elle-même ne semble pas comporter, *a priori*, une organisation complexe et prétentieuse. Il s'agit de réunir les jeunes gens ayant satisfait à l'obligation scolaire ordinaire, c'est-à-dire âgés en moyenne de 13 ans, lorsqu'ils cessent d'appartenir à un établissement scolaire, en vue de conserver, d'approfondir et de compléter chez eux les connaissances acquises à l'école primaire élémentaire. En d'autres termes, on veut reviser et élargir dans la mesure du possible les connaissances générales du programme primaire. Voilà la plus simple expression du programme. Or, comme ces jeunes gens sont en majeure partie engagés ou destinés à s'engager dans quelque occupation déterminée, apprentissage d'un métier, par exemple, il est naturel qu'on ait songé à donner à la revision et à l'élargissement des connaissances générales un caractère en rapport avec cette occupation, c'est-à-dire un caractère pratique, parfois professionnel. On ne perdait pas de vue, en même temps, que ces réunions d'adolescents se prêtaient à la continuation de l'éducation morale et civique commencée par l'école primaire.

A ce programme suffit l'organisation peu compliquée des cours ou des classes. Personne ne songe, lorsqu'il est question d'enseignement complémentaire, aux écoles dites primaires supérieures ou aux écoles pratiques et professionnelles. La forme des *cours d'adultes* ou des *classes du dimanche* ou *du soir* suffit. Mais l'usage s'est établi d'appeler une série de classes du nom *d'école*. Et cette dénomination est d'autant plus justifiée qu'on s'applique de nos jours, à apporter à l'enseignement donné dans ces classes un système, une méthode, une pédagogie à part. Seulement elle prête à confusion. Point, lorsqu'on parle d'une *école du dimanche* (Bavière), d'une *école du soir* ou *de continuation* (Angleterre), d'une *école de répétition* (Suisse). Mais bien lorsqu'il est question d'une *Fortbildungsschule*, terme qu'on ne saurait traduire autrement que par « école de perfectionnement » (pays allemands). Il existe en effet des « Fortbildungsschulen » qui sont de véritables écoles ayant un cours d'études complet, un bâtiment et des maîtres à part, où l'enseignement se donne tous

les jours, souvent à toutes les heures de la journée. Ces établissements sont, en général, l'œuvre de l'initiative privée, d'une association ou d'un particulier, qui ont réalisé, avant les autorités publiques et en adoptant tout de suite une organisation large et définitive, la conception moderne de l'enseignement complémentaire. On y poursuit un véritable perfectionnement, presque toujours dans le sens d'une profession déterminée. Bref, ce sont des écoles qui tiennent à la fois de l'école primaire supérieure et de l'école pratique. Il convient de ne pas les confondre avec les ensembles de cours complémentaires qu'on appelle aussi « Fortbildungsschulen ». Celles-ci répondent à nos cours d'adultes, et c'est elles qu'on veut rendre et qu'on a rendues obligatoires. C'est de celles-ci qu'il est question ici.

*
* *

Je ne saurais mieux faire que d'en décrire les types les plus remarquables. On saisira plus clairement l'évolution et la justification de l'obligation, les diverses façons dont elle est réalisée et réalisable, en même temps qu'apparaîtront plus nettement les formes variées qu'a prises l'enseignement lui-même au sujet duquel le problème de l'obligation s'est posé.

J'ai dit que les besoins de la société moderne ont rendu plus urgent, en le précisant, le problème. En réalité, le problème est beaucoup plus ancien ; il est aussi ancien que l'enseignement primaire public lui-même. N'en déplaise aux esprits réactionnaires qui trouvent qu'on fait trop aujourd'hui pour l'instruction des masses, qu'au lieu de les fortifier, de les élever et de faire ainsi leur bonheur, on les affaiblit dans les innombrables institutions d'enseignement qu'on leur ouvre sans cesse, en leur enlevant les meilleurs esprits, qu'on les déclasse et qu'on les rend plus malheureuses en leur créant des aspirations irréalisables : tout comme l'école primaire ordinaire, l'école qui devait la compléter est primitivement une organisation de l'Église. De l'*école du dimanche*, dans laquelle le clergé avait trouvé un moyen pour s'assurer sur les jeunes gens l'influence gagnée au catéchisme sur les enfants, tout en leur communiquant des connaissances intéressantes et utiles, on a fait, dès le XVIIIe siècle, le vrai com-

plément des lacunes que laissait l'instruction populaire, alors moins strictement organisée que maintenant.

*
* *

Si les étrangers ne nous ont pas donné, à proprement parler, l'idée et l'exemple [1], ils nous ont, à coup sûr, devancés dans la réalisation. Et en tête, il convient de citer l'exemple de l'Allemagne et de la Suisse, comme étant le plus instructif au point de vue des solutions qui y ont été données au problème.

Dans le Wurtemberg, où les écoles du dimanche étaient depuis 1695 une institution *légalement* établie, la loi scolaire protestante de 1810 dit expressément que l'école du dimanche a le devoir de conserver par des exercices les connaissances acquises à l'école primaire et de continuer l'instruction des adultes. — Dans le pays de Bade, les écoles du dimanche avaient été organisées dans toutes les communes par une ordonnance du margrave Charles Frédéric de 1756. En 1803, il fut ordonné aux communes d'avoir à ajouter aux écoles populaires des écoles complémentaires, et de *forcer* les jeunes gens à y venir. — L'électeur de Bavière, Maximilien-Joseph III, et ses successeurs, Charles Théodore et Maximilien-Joseph IV, établirent solidement les écoles du dimanche et des jours fériés. Les apprentis étaient *obligés* d'y assister et de justifier de leur assiduité pour passer jeunes ouvriers, et ceux-ci ne pouvaient passer ouvriers-maîtres s'ils n'avaient continué à s'y instruire jusqu'à dix-huit ans.

Pour s'établir, voire pour se marier, les mêmes garanties étaient exigées. Dans le pays de Hohenzollern, une ordonnance de 1829 imposait *l'obligation* d'assister à l'école du dimanche à tous les jeunes gens jusqu'à l'âge de vingt ans. Les récalcitrants étaient punis de prison; on leur interdisait de se marier ou de s'établir.

Bref, on peut dire que, dès le commencement du XIXe siècle,

1. On trouvera de précieux renseignements sur l'histoire de l'enseignement complémentaire en France dans l'excellent livre de M. M. Pellisson, *Les œuvres auxiliaires et complémentaires de l'École en France*. Publications de l'Office d'informations et d'études (Musée pédagogique. — Nouvelle série), fasc. V, Paris, Impr. nat. 1903. L'auteur y donne toute la bibliographie.

les pays de l'Allemagne du Sud avaient effectivement créé l'enseignement complémentaire obligatoire.

Les pays du Nord ne suivaient pas le mouvement. En Prusse, on revint aux dispositions du règlement scolaire général de 1703 qui ordonnait au clergé et aux instituteurs d'organiser des répétitions du dimanche pour les enfants ayant quitté l'école. En Saxe, l'école du dimanche n'était consacrée qu'à la religion; l'établissement d'écoles ou de classes complémentaires proprement dites restait entièrement libre. Dans le duché de Nassau, il fut prescrit aux inspecteurs scolaires, dès 1817, d'organiser et de diriger des écoles du dimanche et des écoles du soir, surtout dans les campagnes.

On se contenta de ces dispositions jusqu'au moment où les événements politiques et le développement économique et social firent sentir le besoin d'hommes mieux instruits. Le Règlement industriel de la Confédération de l'Allemagne du Nord, du 21 juin 1869, obligea les patrons à accorder le temps nécessaire aux ouvriers au-dessous de dix-huit ans qui fréquentaient des écoles complémentaires reconnues par les autorités locales ou par l'État. Aux communes fut conféré le *droit de rendre obligatoire, par un statut local, la fréquentation* d'une telle école pour *tous* les ouvriers n'ayant pas dix-huit ans d'âge. Une association pour l'extension de l'instruction populaire fut fondée en 1871, et fit campagne pour la fondation d'écoles complémentaires auprès des autorités locales. Car, le commerce et l'industrie ayant été affranchis des anciennes corporations par le même règlement de 1869, les institutions entretenues par ces corporations périclitèrent très vite. L'enseignement post-scolaire, et plus encore l'obligation, étaient sérieusement menacés. Lorsqu'en 1868 on abolit l'obligation dans le grand-duché de Bade, 80 p. 100 des communes fermèrent leurs écoles complémentaires.

Le moment était venu pour l'intervention de l'État. L'un après l'autre, les États du nouvel empire — les petits d'abord — prirent des mesures législatives pour assurer l'existence de l'école complémentaire. La Prusse se borna à subventionner les institutions volontaires. Pour des raisons politiques, elle tenta un effort plus sérieux dans les contrées polonaises; elle y fit, en 1886, instituer par les communes des écoles complémentaires en exécution des

lois d'empire sur l'industrie et le commerce, en décrétant que la fréquentation de ces écoles serait obligatoire pour les jeunes gens n'ayant pas dix-huit ans. Mais comme on avait oublié de fixer des sanctions contre les infractions, la mesure resta sans effet. Pour combler cette lacune, on compléta en 1891 la loi sur les industries par une disposition nouvelle qui conféra aux communes *le droit de prescrire la fréquentation obligatoire de l'enseignement complémentaire par statut local.*

L'obligation qu'on a pu ainsi généraliser ne touche, en fait, que les jeunes ouvriers soumis à la loi sur les industries. Les filles et les ouvriers de l'agriculture, entre autres, restaient encore en dehors. Cependant, les communes ont été autorisées, en 1897, à créer des écoles complémentaires obligatoires pour jeunes filles au-dessous de dix-huit ans, employées dans le commerce. La province de Hesse-Nassau a pris tout récemment l'initiative d'étendre l'obligation également aux populations rurales.

Voici quelle est à l'heure actuelle la situation dans l'empire allemand : Le Wurtemberg et le pays de Bade ont *la fréquentation obligatoire* de l'enseignement complémentaire *pour les garçons et les filles.*

Pour les garçons seuls cette *obligation* existe *en vertu d'une loi générale du pays* en Saxe, dans les duchés de Hesse, Weimar, Meiningen, Cobourg-Gotha, Sondershanseu et dans la principauté de Waldek. Dans ces pays, les communes *sont autorisées à organiser* des écoles complémentaires *obligatoires également pour les filles.*

Dans la principauté de Reuss (ligne cadette) et dans le duché d'Altenbourg les communes *ont le droit d'organiser* des écoles complémentaires *obligatoires.*

La Prusse, Oldenbourg, Mecklembourg, Schwerin, et Stelitz, Anhalt, Brunswick, Reuss (ligne aînée), Lippe, les trois villes hanséatiques, et l'Alsace-Lorraine ne possèdent, à proprement dire, *aucune mesure législative générale concernant l'obligation* de l'enseignement complémentaire.

En Bavière, enfin, on est resté à la *fréquentation obligatoire,* pendant trois années, *de l'école du dimanche.*

(*A suivre.*)

V.-H. Friedel.

A propos de deux livres sur Voltaire.

Deux très bons livres sur Voltaire ont paru dans ces derniers temps. L'un, de M. Lanson[1], plein et rapide, écrit avec une simplicité que relèvent quelques touches brillantes, retrace la vie, le caractère, le rôle de Voltaire et analyse à grands traits ses ouvrages en leur ensemble. Dans l'autre[2], M. Pellissier s'est exclusivement attaché à étudier « Voltaire philosophe » et, par un exposé très sobre, en une forme presque nue à dessein, il s'efforce de marquer quelles sont, en définitive, les idées de son auteur sur la métaphysique, la physique, la religion, la morale, l'histoire et la politique. Ces deux volumes attestent un égal souci de justesse, de mesure et d'impartialité. Ils s'offrent comme des guides excellents à ceux qui voudraient se reconnaître au milieu de l'existence si touffue de Voltaire, démêler les traits essentiels de sa physionomie si complexe et ne pas se perdre à travers son œuvre éparse et multiple.

*
* *

Pendant longtemps la mémoire de Voltaire a été vouée à l'apothéose ou à la caricature : presque point de milieu. Sa personne était adorée ou maudite; on se mettait peu en peine de la juger. Il avait des partisans, les Voltairiens, qui se disaient ses disciples; mais ces prétendus disciples ne le lisaient guère.

> As-tu lu Voltaire? — Non pas;
> Jamais, jamais, pas même en rêve. —
> . . . . . .
> Il suffit, je vais de ce pas
> T'annoncer comme son élève.

1. Chez Hachette,
2. Chez A. Colin.

Banville, en ces plaisants versiculets, exagérait à peine. Et les Voltairiens, qui ne connaissaient pas mieux la vie du maître que son œuvre, se faisaient de lui une image à leur fantaisie ; ils le guindaient, le mannequinaient, se le représentaient avec les traits poncifs d'un apôtre, d'un « vénérable » de la libre pensée. On a pu dire que ce prince des hommes d'esprit a été un moment le dieu des imbéciles.

En même temps, ses ennemis le livraient à l'exécration des bonnes âmes. Joseph de Maistre assurait que sa vie avait été en proie « à l'enthousiasme de l'enfer qui lui prêta toutes ses forces jusqu'aux limites du mal ». A la suite de de Maistre, les romantiques virent en lui un personnage satanique

Sur terre en mission par le diable envoyé.

C'était Méphistophélès en manchettes et en perruque à trois marteaux.

Cependant on s'avisa que cet épouvantail risquait de n'être pas longtemps pris au sérieux. Des ennemis très déclarés de Voltaire estimèrent qu'il fallait renoncer à le donner pour une incarnation du diable; il suffisait, pensèrent-ils, de faire voir qu'il avait été un très méchant homme. Il leur parut, au reste, que l'entreprise n'était pas malaisée. Voici la conclusion d'une *Histoire de la vie et des œuvres de Voltaire*, publiée en 1824 par un certain Paillet de Warcy : « Arouet Voltaire fut mauvais fils, mauvais citoyen, ami faux, envieux, flatteur, ingrat, calomniateur des vivants et des morts, intéressé, intrigant, peu délicat, vindicatif, ambitieux de places et d'honneurs, hypocrite, méchant, avare, intolérant, inhumain, despote, impie, blasphémateur, sacrilège, menteur, violent..... Ces défauts et ces vices, sans compter bon nombre d'autres, nous les avons tous prouvés. » Louis Veuillot, plus tard, a résumé ce résumé en une formule simple et forte : « Voltaire, dit-il, fut, de sa personne, ce qui s'appelle une franche canaille. » C'est bien ainsi que le jugent d'autres biographes tels que Nicolardot, Kreiten, l'abbé Maynard, pour ne citer que quelques noms.

M. Faguet, il y a vingt ans environ, a pris les choses d'un autre biais. Il n'est pas, sans doute, des ennemis de Voltaire; mais à une époque où le symbolisme préoccupait fort la critique,

où des tendances néo-mystiques flottaient dans l'atmosphère littéraire, Voltaire, un jour, lui donna sur les nerfs, et il s'amusa à l'exécuter à sa façon. En lui, il ne voulut pas voir une « franche canaille ». Les « franches canailles » ne laissent pas d'en imposer au monde; ces gens-là ont une manière de prestige qui, au gré de M. Faguet, ne saurait appartenir à Voltaire. En son fond, il lui paraît surtout médiocre : il a l'âme d'un bourgeois, et même d'un « sale bourgeois ». Comme un bourgeois, il est couard et a la peur naturelle des coups; comme un bourgeois, il a le sens pratique développé à l'excès et se montre fort expert à faire sa fortune; dur pour les petits, méprisant pour le pauvre monde, persécuteur quand il peut persécuter, processif et épris de chicane, chien-couchant avec les grands, respectueux du succès, admirant les vainqueurs, dédaignant les vaincus, prudent, très prudent « jusqu'à l'anonymat perpétuel et au pseudonyme obstiné », il réunit en lui tous les défauts, toutes les mesquineries du « bourgeois » français. Ajoutez les ridicules du bourgeois gentilhomme. Ne le vit-on pas, à Ferney, « s'établir dans le personnage de seigneur, et haranguer avec dignité, comme c'est son *privilège*, *ses vassaux* à l'issue de l'office »? Spirituel, il est tout juste préservé par là du grotesque de M. Jourdain.

Ame noire, âme mesquine, est-ce donc vraiment Voltaire?

Ne marchandons pas avec ceux qui l'attaquent : sans discuter, mettons à son passif toutes les mauvaises actions, toutes les fautes, toutes les petitesses, tous les travers qu'ils lui reprochent. Et après ? S'il fit voir, à l'occasion, tous ces vices, tous ces défauts, tous ces ridicules, n'est-il pas vrai qu'il ne fut serf d'aucun d'eux? — Il a aimé l'argent, nous n'y contredisons pas; mais il l'aima, non pour lui-même, mais pour l'indépendance qu'il assure et pour le pouvoir qu'il donne de tout oser ; quand la banqueroute du receveur général Michel lui enleva une bonne partie de son bien, n'est-ce pas de très belle humeur qu'il prit cette mésaventure? (Voir lettre à l'abbé Moussinot, juillet 1741.) — Il flatta les grands, Frédéric, Catherine, même Louis XV ; rien n'est plus vrai; mais, outre qu'il voulait ainsi les gagner à la cause de la philosophie, ne voit-on pas qu'en plus d'une rencontre nul ne sut mieux que lui se mettre avec eux sur un pied de

quasi-égalité ? — Hargneux avec ses confrères de la littérature, « voulant toujours avoir le dernier pour les coups de gueule et pour les coups de dents », que de gens de lettres pourtant il a encouragés et assistés ! Très rancuneux et très vindicatif, ne s'est-il pas noblement et gracieusement réconcilié avec Trublet et Buffon ? — Qu'il y ait eu parfois de l'ostentation dans ses générosités, on ne le nie pas ; mais il se trouve aussi dans sa vie bien des traits de bienfaisance discrète et même cachée ; qu'on se rappelle sa conduite avec le malheureux Daumart. — Son cœur n'eut rien de la douceur évangélique, c'est entendu ; mais la bonté ne lui manqua pas pourtant. Après son séjour à Ferney, quelle est la dernière impression que le prince de Ligne, juge non prévenu, emporte de Voltaire ? La voici : « Bonhomme dans sa famille, bonhomme dans son village, bonhomme et grand homme à la fois. » Nous ne voulons pas insister ; nous aimons mieux renvoyer aux pages où M. Lanson, dans son livre, a fait excellemment le départ du bien et du mal (138-142). Il ne cache pas les ombres qui ternissent la physionomie morale de Voltaire ; mais il montre aussi qu'assez de rayons l'éclairent pour qu'elle reste lumineuse en définitive. Très justement il indique que Voltaire a souvent fourni des armes contre lui-même. « Il n'avait pas, dit-il, l'armature de moralisme, la carapace de dignité qui font garder aux plus ambitieux, aux plus vains des postures décentes. » Loin d'être engoncé à la façon d'un Royer-Collard, il manque souvent de tenue, comme ces artistes auxquels M. Faguet ne veut absolument pas qu'il ressemble. N'importe : en dépit de ses enfantillages, il reste grand ; car, ajoute M. Lanson, « dans toutes ses arlequinades, il avait son idée qui ne le quittait pas... Il voulait améliorer l'ordre social. De 1755 et surtout de 1766 jusqu'à sa mort, il n'écrivit pour ainsi dire pas une page qui ne fût la critique d'un abus, la recommandation d'une réforme, une sollicitation au gouvernement ou au public pour l'une ou contre l'autre. A quatre-vingts ans il était aussi enragé qu'à soixante. Il faut être bien partial pour ne pas voir ce qu'il y a de conviction profonde et désintéressée dans ses principales attitudes ». C'est pour cela que Flaubert, qui créa M. Homais, le type du Voltairien imbécile, sentit bien que Voltaire était une haute figure : « Cet homme, disait-il, me semble ardent, convaincu,

superbe... » Avec des petitesses, il ne fut pas petit, point mesquin malgré des mesquineries, point méchant avec toute sa malice ; humain, très humain, c'est-à-dire imparfait, très imparfait, il demeure en dépit de tout et de tous un des plus beaux exemplaires d'humanité qui ait jamais été.

*
* *

Comme on a voulu en lui rapetisser l'homme, on a cherché aussi à diminuer le penseur.

« Voltaire, avec ses cent volumes, ne fut jamais que *joli* », dit de Maistre. Quarante ans après, Louis Veuillot, gouailleur, estime que Voltaire aurait eu quelque peine à faire figure dans la presse du second Empire : « Privé, dit-il, des libertés dont la littérature jouissait de son temps, forcé de laisser au greffe le plus vert de son esprit, Voltaire aujourd'hui ne serait qu'un bon charivariste — un peu vieux. — Il songerait à passer au *Journal des Débats*, et le *Journal des Débats*, fort tenté, délibérerait pourtant et lui recommanderait plus de tenue dans la prose. Il publierait la *Henriade* et *Candide*, et le monde dirait : Quel singulier mélange de Viennet et d'About ! »

Après de Maistre et Veuillot, on s'est plu à soutenir que Voltaire n'avait été rien de plus qu'un homme d'esprit et un littérateur agréable, qu'il avait toujours manqué de sérieux, de profondeur, qu'il n'y avait nulle originalité dans sa pensée, qu'il resta impuissant à organiser ses idées en système, que son esprit ne put jamais prendre l'essor et s'élever jusqu'aux grands objets.

Voilà les griefs que M. Pellissier examine dans son livre et, par le titre même qu'il lui donne : *Voltaire philosophe*, il indique assez qu'il n'est pas disposé à les retenir.

Dès la première page, il fait justice de l'opinion du grave Vinet qui reproche à Voltaire d'avoir été « frivole par nature et par système » et d'avoir même fait l'éloge de la frivolité. Il montre quel contresens le critique a commis en ne comprenant pas ce qu'il y a de mélancolique et même de douloureux dans cet éloge prétendu, et quelques passages bien choisis prouvent que Voltaire ne consentit pas à s'accoutumer à la légèreté et à l'indiffé-

rence devant les hautes questions. M. Pellissier aurait pu ajouter, d'ailleurs, que, s'il est injuste de taxer Voltaire de frivolité, il faut lui faire un mérite d'avoir su philosopher gaiement : « Malheur, a-t-il écrit, aux philosophes qui ne savent pas se dérider le front! Je regarde l'austérité comme une maladie. J'aime encore mieux être languissant et sujet à la fièvre comme je le suis que de penser tristement. Il me semble que la vertu, l'étude et la gaieté sont trois sœurs qu'il ne faut point séparer. » Comme il a raison! et quelle sottise de croire qu'on ne saurait être sérieux à moins d'être lugubre!

Ceux qui le tiennent pour frivole, presque du même coup le jugent superficiel. Ils l'accusent de « bâcler une métaphysique comme une tragédie contre Crébillon ». A ce reproche, voici ce que réplique M. Pellissier : « Si Voltaire, dit-il, écrit un livre de métaphysique en quinze jours, les matières qu'il traite dans ce livre n'ont jamais cessé de le préoccuper; ce qu'il écrit en quinze jours, il y a pensé toute sa vie. » C'est la vérité même : soixante ans durant, il n'y eut guère de jour où Voltaire ait cessé de philosopher et il a fait un effort ininterrompu pour tirer les questions au clair. A vrai dire, c'est pour cela même qu'on lui refuse la profondeur; contre lui, l'on abuse d'un mot qu'il a dit un jour : « Je suis comme les petits ruisseaux, écrivait-il à l'abbé Pitot; ils sont transparents parce qu'ils sont peu profonds. » Mais il faut prendre garde qu'il ajoute tout aussitôt : « Je me donne bien de la peine pour en épargner à nos Français. » La profondeur est une belle chose sans doute; mais il ne suffit pas de creuser profond, il faut ne pas rester enfoui dans le trou qu'on a creusé, et il n'est bien de pénétrer les choses qu'à la condition de ne pas s'y empêtrer. Voilà sans doute à quoi Brunetière faisait réflexion, quand il laissa échapper un aveu dont Voltaire peut se tenir satisfait : « S'il est souvent superficiel, dit-il, il ne l'est pas au moins faute de voir ou de comprendre, et il a souvent atteint par la merveilleuse agilité de sa compréhension la véritable profondeur. »

Brunetière, en revanche, est de ceux qui nient résolument que Voltaire ait jamais été original. « Dépourvu, dit-il, de toute originalité de penseur, mais doué de la plus rare et de la plus prompte faculté d'assimilation qui fût peut-être jamais,... Voltaire

a très courageusement enfoncé plusieurs portes une fois ouvertes, mais je ne sache pas de porte qu'il ait eu le courage d'ouvrir. » Tout en trouvant cette affirmation bien tranchante, nous n'oserons nous risquer à dire qu'elle est fausse. Voltaire a ramené la métaphysique et la religion à la morale ; c'est d'idées morales qu'il a été préoccupé avant tout. Or, en cette matière, il est presque impossible de saisir qui fut inventeur. Les idées morales ne sont presque jamais des révélations du génie : avant que leur pente se marque de façon décisive, que leur cours soit nettement déterminé, longtemps elles circulent obscurément comme un courant de pensée presque anonyme. Aussi est-il malaisé de distinguer, dans le mouvement du siècle, si Voltaire a donné ici ou là l'impulsion. Il se peut que, suivant l'avis de M. Lanson, il ait simplement servi à fixer *l'ordre du jour* de l'opinion. Admettons donc, si l'on veut, qu'il n'a rien inventé; mais au service des idées qu'il propage il a mis « la puissance contagieuse de sa passion et la puissance séductrice de son talent » et, s'il est vrai qu'il n'en a créé aucune, c'est lui pourtant qui leur a vraiment donné la vie.

Ce dont les adversaires de Voltaire triomphent le plus volontiers, c'est de ce qu'il y a d'épars, de peu lié, parfois même de contradictoire dans ses idées. Il erre, disent-ils, il casse son fil. De bonne grâce, M. Pellissier confesse qu'on peut en effet relever chez lui maintes inconséquences et que, sur certains sujets, il a successivement émis des opinions différentes. Mais, outre qu'il n'en pouvait guère aller autrement dans une œuvre si vaste et que souvent ces variations s'expliquent par des nécessités de tactique imposées à l'auteur par les circonstances, on arrive la plupart du temps, avec quelque attention, à distinguer la pensée définitive de Voltaire, à s'assurer qu'il est des points auxquels il se tient solidement attaché, et qu'une même inspiration circule à travers tout ce qu'il a écrit : et c'est là l'objet propre que M. Pellissier poursuit dans son volume. Après cela, si l'on reproche à Voltaire de n'avoir pas organisé ses idées en système, c'est un grief dont on peut faire bon marché. Tout son effort a tendu précisément à ruiner l'esprit de système. S'il se fût avisé d'en construire un nouveau, n'eût-il pas renié son œuvre même? « Ce grand esprit, c'est un chaos d'idées claires », a dit M. Faguet. Le trait est fort

joli ; mais on voit pourquoi il ne peut atteindre celui qu'il vise. Et, d'ailleurs, à tout prendre, mieux vaut encore un chaos d'idées claires qu'un cosmos d'idées troubles. Les morceaux, du moins, en sont bons.

Comme de solidité et de force, Voltaire, au compte des critiques hostiles, est dénué de toute élévation et de toute noblesse dans la pensée : « Il n'a pas senti, dit Brunetière, que nous sommes enveloppés de mystère; que notre intelligence se heurte de toute part à l'inconnaissable et qu'il y a quelque chose en nous que ne sauraient satisfaire ni la joie de vivre ni l'orgueil de savoir. Autant qu'il pouvait être en lui, on peut donc dire qu'il a découronné d'abord, et ensuite ravalé la pensée. » Voilà, révérence parler, de la pure déclamation. Voltaire, il est vrai, n'a rien de ces gens qui se plaisent à voir partout de « cruelles énigmes » ; l'attrait du vertige devant le puits de l'abîme, il ne le recherche pas. C'est lui pourtant qui écrit : « Tout est plongé pour nous dans un gouffre de ténèbres. » Est-ce là nier l'inconnaissable? C'est lui encore qui dit : « Misérable mortel... comment connaîtrai-je l'intelligence ineffable qui préside à la matière entière?... Où est la boussole qui me conduira vers sa demeure éternelle et ignorée? » Ce langage est-il d'un homme « impénétrable au sentiment du mystère? » Que veut-on faire entendre en prétendant qu'il a « découronné d'abord, et ensuite ravalé la pensée »? Sans doute qu'il a travaillé à discréditer la métaphysique. Mais il convient ici de faire une distinction : oui, il s'est égayé des abstracteurs de quintessence, petits et grands. Il n'a cependant pas condamné la haute spéculation, la curiosité des grands problèmes; il a senti qu'elles étaient un besoin de l'esprit humain, et, ce besoin, il l'a constamment éprouvé lui-même. Seulement il n'a pas admis que les abstractions fussent autre chose que des abstractions; il n'a pas souffert que, pour avoir étudié les problèmes, on s'abandonnât à l'illusion de les avoir résolus ; il a cru mauvais que l'on donnât pour des dogmes de pures rêveries ; il ne lui a pas paru que des constructions en l'air pussent servir d'abri à l'humble humanité. Que les métaphysiciens restent dans leur sphère, qu'ils n'empiètent pas sur le domaine pratique, Voltaire ne leur cherchera pas noise. Volontiers, au contraire, il reconnaîtra que leurs études ont une haute et noble élégance, en

proportion même de leur inutilité et à la condition qu'on n'en veuille pas faire d'application au train de la vie. N'est-ce pas à peu près le sens du propos qui nous a été rapporté par l'Anglais John Moore? « Les métaphysiciens, lui disait un jour Voltaire, sont comme les gens qui dansent le menuet : parés de la manière la plus avantageuse, ils font une ou deux révérences, parcourent l'appartement avec beaucoup de grâce, sont constamment en mouvement sans avancer d'un pas, et finissent par se retrouver au même point d'où ils étaient partis. » Sur ce terrain, Voltaire, en somme, a livré le même combat et usé des mêmes armes que Socrate, vingt siècles auparavant. On vante Socrate. Pourquoi dépriser Voltaire?

*
* *

A la fin de son volume, M. Lanson cherche à déterminer quelle fut l'influence de Voltaire sur son temps et sur le XIXe siècle, et il se demande ce qu'elle pourra être sur l'époque présente : « Un homme instruit de nos jours, dit-il, et qui sait les conditions de la recherche de la vérité, ne se munit plus de connaissances chez Voltaire. Outre les inadvertances et les erreurs matérielles auxquelles nos méthodes exigeantes ne pardonnent plus, le progrès des sciences philosophiques et historiques, celui de la psychologie et de l'exégèse religieuse en particulier ont fait apparaître des aspects des questions que Voltaire n'a pas soupçonnés. » Rien de plus juste. Mais M. Lanson ajoute : « Il me paraît hors de doute que, si Voltaire a encore quelque action à exercer dans notre France, ce doit être surtout une action littéraire et intellectuelle de pure forme. » Ici, il nous semble accorder trop peu.

S'il est vrai que Voltaire, à ne considérer que les matériaux de son œuvre, est, comme on dit, « déclassé », désormais, par l'exemple de sa vie, par l'allure générale de sa pensée, il peut encore, à notre sens, avoir une vertu agissante.

Lorsqu'on se donne, en le lisant, le spectacle de la prodigieuse activité de cet homme « souple comme une anguille, vif comme un lézard, travaillant toujours comme un écureuil », qui, durant un demi-siècle, a, chaque jour, pensé, lu, écrit ou dicté pendant quinze heures, n'y a-t-il pas là déjà de quoi faire impression?

Quand on se convainc qu'homme de lettres jusqu'au bout des ongles il ne se satisfit pourtant jamais d'une activité d'ordre purement littéraire et intellectuel; qu'il n'a pas voulu écrire pour écrire, mais pour agir, comme il a dit lui-même; que les démarches de son esprit tendaient toujours à servir les causes qu'il jugeait bonnes, à opérer les effets qu'il croyait utiles, l'impression n'est-elle pas plus vive et plus profonde encore? Joignez que, non content d'agir de loin et de haut, il prétend réaliser le bien par une action prochaine, immédiate, concrète et, pour ainsi dire, de ses propres mains; et voyez-le occupé de ses bâtiments, de ses plantations, de son troupeau, de ses manufactures, travaillant avec fièvre à la prospérité et aux progrès de son village de Ferney. Songez que, très clairvoyant, d'ailleurs, n'ignorant en aucune façon combien il est malaisé de servir les hommes de loin ou de près, sachant à merveille combien les résultats restent en deçà des efforts, il poursuivit sa tâche jusqu'à la dernière heure; rappelez-vous qu'au bord de la tombe il écrivait encore qu' « il faut combattre jusqu'au dernier moment la nature et la fortune et ne jamais désespérer de rien jusqu'à ce que l'on soit mort » (à d'Argental, août 1777). Après cela, ne pensera-t-on pas que l'exemple de cette ardeur inlassable, de ce courage sans illusion peut être aujourd'hui un bon spécifique contre les langueurs du dilettantisme et la neurasthénie de l'âme?

Le commerce avec Voltaire nous paraît de plus très propre à favoriser le développement d'un état d'esprit qu'il est permis de trouver trop peu répandu. En dépit de sa passion et de son humeur qui lui firent commettre quelques incartades, ce qui prévaut chez lui, c'est comme une habitude de bon sens, de mesure, de justesse. Dans son œuvre de réformateur, prenant toujours contact avec la réalité, il se défend d'être dupe des mots prestigieux et des théories spécieuses. « Je ne vois, disait-il avec impatience, que des gens qui se mettent à la place de Dieu, qui veulent créer un monde avec la parole. » Il n'est pas, lui, de ceux-là, il n'est pas avec ceux-là. Dans les questions d'ordre pratique, il apporte un esprit exclusivement pratique et n'admet pas que l'abstraction y prenne une place qui ne lui revient pas. Tenant toujours compte des milieux, il leur proportionne et leur approprie l'action qu'il a dessein d'exercer; avec un

sens infiniment délié, avec une sûreté qui tient de la précision du calcul, il arrive à discerner le possible immédiatement possible, pour y limiter son effort. Et, de même qu'avec le milieu, il compte aussi avec le moment. Vouloir brusquer le développement normal du progrès, chercher à devancer l'âge des choses, rien de plus étranger à sa façon. Qu'on ne dise pas que cette sagesse est froide : qui eut jamais plus de flamme que Voltaire? Qu'on ne juge pas ce bon sens étroit : si Voltaire n'a cure que du progrès possible aujourd'hui, c'est qu'il l'envisage comme une condition du progrès de demain, du progrès indéfini. L'allure par bonds n'est pas, à ses yeux, l'allure de l'homme; elle ne lui permet pas de marcher longtemps en avant sans lassitude, sans défaillance. Fabricant d'horlogerie, M. de Voltaire ne voulait pas que sa montre fût en avance; il est vrai; mais elle ne retardait pas non plus; elle donnait l'heure juste et ne s'arrêtait pas.

Nous ne souhaitons pas du tout, on peut nous en croire, une résurrection du Voltairien. C'est un type aboli, et nous n'en éprouvons aucun regret. Mais, s'il n'est pas interdit de penser que notre époque se tient mal en garde contre les utopistes, les charlatans et les énergumènes, il semble que nos contemporains, à pratiquer Voltaire, ne trouveraient pas un médiocre profit.

MAURICE PELLISSON.

L'Instituteur italien

d'après un roman de E. de Amicis.

I

E. de Amicis ne fut pas seulement l'un des meilleurs écrivains italiens de notre époque : il s'intéressa vivement aux questions scolaires. Si l'on parcourt la liste de ses ouvrages, on y relève de nombreux volumes inspirés par le souci de faire connaître l'école, de la rendre aimable, d'en montrer l'importance patriotique et sociale, d'y continuer l'œuvre du *risorgimento*.

Toutes ces idées se retrouvent dans *Il romanzo d'un maestro*, que nous nous proposons de présenter aux lecteurs de la *Revue pédagogique*; mais le livre est surtout un plaidoyer chaleureux en faveur des instituteurs, et nous nous placerons exclusivement à ce point de vue pour l'examiner.

L'affabulation est réduite à sa plus simple expression, et les amateurs de *romanesque* seraient en droit de trouver que ce *roman* mérite bien peu son titre, s'ils comptaient pour rien la merveilleuse galerie de portraits qu'il renferme, les traits piquants dont il est parsemé, enfin la saveur d'une langue tour à tour familière et éloquente, toujours pittoresque, par endroits même rabelaisienne. A la vérité, l'ensemble est un peu confus, et l'allure parfois plus didactique que dramatique. Le principal personnage, Emilio Ratti, n'est pas toujours au premier plan, et l'auteur écrit moins le roman d'*un* instituteur que le roman de *l'*instituteur en général. Aussi emploierons-nous le même procédé dans notre analyse. De plus, il s'agit exclusivement de l'*instituteur rural*; mais ces réserves n'enlèvent rien à l'intérêt que l'ouvrage présente au point de vue scolaire et professionnel.

Il parut en 1890 et l'action se passe à peu près de 1877 à 1887.

Des améliorations se sont produites depuis lors; nous les indiquerons sommairement, chemin faisant, afin de fournir à nos lecteurs les éléments principaux du parallèle qu'ils établiront d'eux-mêmes entre les instituteurs de France et d'Italie [1].

Donc, tout en parlant au présent pour résumer l'œuvre de E. de Amicis, nous ne prétendons pas qu'elle donne une image fidèle de l'état actuel des choses. Elle constituait un appel éloquent à l'opinion et aux pouvoirs publics; cet appel a été entendu en partie, notamment en ce qui concerne les traitements; pour le reste, les grands traits du tableau demeurent exacts.

Deux mots d'abord du héros. La mort prématurée du père, petit imprimeur du Piémont, met rapidement la mère au tombeau et laisse Émile sans ressources, avec deux frères et une sœur dont il se trouve, à dix-sept ans, l'unique soutien. Des personnes charitables se chargent de ceux-ci et lui procurent une bourse complète à l'École normale établie dans sa ville natale. Il y reste trois ans, sent sa vocation éveillée peu à peu et soutenue par les soins diligents et l'exemple de l'austère directeur Megari, obtient son brevet supérieur et entre dans la carrière. En dix ans, il occupe cinq postes dans des communes rurales du Piémont, éprouve des déboires multiples, et finit par conquérir au concours un emploi d'instituteur à Turin, ce qui lui assure une situation stable et des avantages nombreux.

Nous le répétons, de Amicis a entendu faire presque uniquement le récit des épreuves professionnelles de Ratti et, par extension, de celles de nombreux collègues des deux sexes. Pour le dire immédiatement, le sort des frères et de la sœur d'Émile est à peine rappelé, de loin en loin, par quelques mots, et il n'en est pas même question au dénouement; la plupart du temps, on paraît oublier leur existence; bref, il faut demander à ce roman seulement ce qu'il veut donner, à savoir une peinture exacte et minutieuse de la situation de l'instituteur italien vers 1880. D'ailleurs la matière est assez riche pour fournir 513 pages

1. Nous devons beaucoup, pour cette partie de notre travail, à la Signora Evelina Fiorentino-Ratti, professeur à Florence, dont le mari, par une étrange coïncidence, porte le même nom que notre héros, et à qui nous lie depuis longtemps un commerce agréable de bons offices. Qu'elle veuille bien trouver ici nos vifs remerciements.

d'un texte serré [1]. Malgré des épisodes rattachés à l'action par un lien assez lâche, l'intérêt ne languit jamais si l'on accepte le point de vue auquel l'auteur s'est placé, et une fois de plus se trouve vérifié le mot profond de Pascal : « Il faut de l'agréable et du réel; mais il faut que cet agréable lui-même soit pris du vrai. »

II

Sauf sur quelques points, l'impression générale du lecteur français est que la situation et les aventures de Ratti et de ses collègues ruraux sont à peu près celles de notre « maître d'école » entre 1840 et 1870, telles que nous les ont révélées différentes publications : même médiocrité de traitement; même variété d'occupations extra-scolaires pour augmenter les maigres ressources; mais les instituteurs italiens sont tenus à beaucoup plus d'exactitude dans l'accomplissement de leurs fonctions, et ils ont moins d'indépendance puisqu'ils relèvent presque entièrement de la municipalité qui les emploie.

Quelques mots sont nécessaires ici pour expliquer l'organisation scolaire dans les villages. En agriculture, l'Italie méridionale est restée le pays des *latifundia*; mais, même dans le nord, il y a relativement peu de petites communes. Le type le plus fréquent est le gros bourg de cinq à six mille habitants, séparé des plus proches, dans le sud, par une distance souvent considérable. Ce qui correspondrait exactement à nos villages de quelques centaines d'âmes, ce seraient les « sections », rattachées administrativement au chef-lieu municipal.

Celui-ci, du moins en Piémont, présente ordinairement les traits suivants : une grande rue s'élargissant, de-ci, de-là, en petits carrefours d'où rayonnent quelques ruelles, et, vers le centre, en une place autour de laquelle se groupent la mairie, les écoles, la gendarmerie, la perception, la justice de paix et les principaux magasins. Pour cadre à l'ensemble, les champs et la montagne. Pour personnages importants, le maire (*sindaco*), les adjoints (*assessori*), les membres du Conseil municipal (*consiglio*

1. Nos renvois aux pages se rapportent à l'édition en deux volumes de la *Biblioteca amena* (Milano. Fratelli Treves).

comunale) et surtout de la *giunta*, sorte de comité exécutif choisi par le conseil et dans son sein.

C'est le Conseil qui nomme et paie l'instituteur. Quand un poste est vacant, l'annonce en est faite dans les journaux et dans les publications pédagogiques de la région, et les candidats font des démarches pour l'obtenir. Celui qui est choisi signe un contrat avec la municipalité; on y fixe la durée et les conditions de résiliation de son engagement, ainsi que la classe dont il sera chargé. Car il n'y a pas de directeur, sauf pour les groupes scolaires des grandes villes.

Le nombre des instituteurs et institutrices varie suivant la population de la commune, et suivant la quantité d'établissements libres qu'elle renferme; mais ils ne dépendent ni les uns des autres, ni d'un seul d'entre eux; ils relèvent séparément de la municipalité. Pour assurer une apparence d'unité dans la direction des études, celle-ci nomme un *surintendant* des écoles, choisi dans le conseil municipal ou en dehors. Le maire et le surintendant représentent les deux autorités que doit avant tout se concilier l'instituteur. Mais il y en a d'autres. L'administration de l'Instruction publique est représentée dans la commune par un *délégué* scolaire, dans l'arrondissement par un inspecteur primaire, dans la province par une sorte d'inspecteur d'académie qui porte le titre de proviseur (*provveditore*) et par un Conseil analogue à notre Conseil départemental [1]. Le sous-préfet et le préfet interviennent soit directement, soit pour faire exécuter les décisions de ce Conseil.

Ce n'est pas tout : dans la commune même, il y a un secrétaire de mairie dont il importe parfois de s'assurer les bonnes grâces, un domestique municipal (*inserviente*) chargé de nettoyer les locaux scolaires et qui peut créer bien des ennuis aux maîtres, un curé facilement enclin à suspecter leur orthodoxie, enfin des notables auxquels il est expédient de ne pas déplaire. Ces traits n'ont rien de particulier à l'Italie; mais ils y sont plus fortement marqués qu'en France, parce que l'instituteur dépend plus étroi-

1. Ne pas confondre les *provinces* ou départements, avec les *régions* comme le Piémont, la Lombardie, la Toscane, etc., qui n'ont plus d'existence officielle. L'Italie comprend 69 provinces, subdivisées en arrondissements (*circondarii*), et communes (*comuni*).

tement des autorités locales, et parce que les luttes politiques et religieuses y ont un caractère d'âpreté qui rappelle parfois celles des Guelfes et des Gibelins.

Tel est le milieu dans lequel Ratti doit évoluer, en courant maintes et maintes fois le risque de perdre sa place. Quels avantages lui assure-t-on en échange? La durée de son engagement varie de un à six ans, son traitement moyen est de 700 francs, et on le loge gratuitement. Mais quelles difficultés pour se procurer un poste! Il faut compter avec les protections, avec les prétentions croissantes des municipalités; les unes ne veulent pas de maîtres mariés, ni ayant plus de trente ans ; d'autres exigent que l'instituteur sache un peu de latin, ou de français, ou d'allemand; d'autres réclament le dessin d'ornement, le piano, etc. Quand un malheureux a enfin réussi à se faire nommer, il lui faut accomplir des merveilles de souplesse pour conserver son emploi et aussi pour ne pas s'exposer aux peines disciplinaires que la *giunta* peut lui infliger : censure, suspension de traitement pour quelques jours ou quelques semaines, enfin dénonciation du contrat. Il peut bien en appeler aux inspecteurs, au conseil scolastique, au préfet, mais la législation est si embrouillée (I-140), les clauses du traité si insidieuses, qu'il obtient difficilement justice; même si l'autorité supérieure lui donne raison, les autorités locales opposent la force d'inertie à cette décision et il est trop souvent forcé de s'incliner.

Le logement est exigu et se compose généralement d'une seule pièce. Les maîtres mariés sont rares : l'un d'eux, pourvu de trois enfants, dispose de trois chambres et d'une cuisine et se considère comme admirablement partagé. Les commodités les plus nécessaires font parfois défaut, et nous entendons les doléances tragi-comiques de plusieurs instituteurs qui réclament en vain des cabinets pour eux-mêmes ou pour leurs élèves. Maîtres et maîtresses sont logés au hasard des locaux vacants, parfois dans la même maison, parfois disséminés dans tout le village. Il en est de même des bâtiments scolaires : sauf dans une commune où l'école est un « bijou », grâce à un maire qui pousse la propreté jusqu'à la manie, les salles de classe où enseigne Ratti sont petites, mal éclairées, mal meublées, dépourvues de presque tous les accessoires d'enseignement. « L'école est un temple » lui ensei-

gnait-on pompeusement à l'École normale. — Un temple bien délaissé, songe-t-il tristement après quelques expériences amères.

L'officiant n'est pas mieux traité. En dépit d'un minimum fixé par la loi, des salaires de famine lui sont attribués dans certaines communes. Dans un hameau, l'instituteur reçoit un centime par jour et par élève! Ailleurs, 500, 600 francs. Certaine institutrice touche d'abord 366 fr. 33 par an; puis la municipalité, par un pacte secret avec elle, chose très fréquente, lui fait abandonner les 66 fr. 33. Aussi l'*inserviente* n'a-t-il aucun respect pour elle et se vante-t-il de gagner plus avec son balai qu'elle avec sa plume. Si encore ce maigre salaire était régulièrement payé! Mais souvent le maire délivre les mandats après de longs retards, et quand l'instituteur peut enfin les présenter à la caisse, on lui répond qu'il n'y a plus d'argent. Un maître en est réduit à faire escompter ses mandats par une banque agricole de l'arrondissement, avec une perte de 10 p. 100; il est vrai que le percepteur, qui est en même temps charcutier, lui offre généreusement de le fournir de provisions de bouche! Une institutrice ne peut quitter son poste parce qu'on lui retient son salaire : quand enfin on se décide à la payer, c'est uniquement en sous, dont la moitié sont faux!

Outre le traitement proprement dit, les instituteurs ont quelques ressources supplémentaires; non le secrétariat de la mairie, comme en France, sauf de très rares exceptions, mais quelques répétitions (pendant les vacances) à un prix dérisoire, parfois un cours d'adultes à 25 francs par semestre et, de loin en loin, un subside du gouvernement, alloué sur la proposition des inspecteurs : trop heureux quand les quelques louis ainsi obtenus ne sont pas encaissés *et gardés* par les municipalités, avec le même sans-gêne que celles-ci apportent à toucher d'autres subventions et à les employer à des usages différents de ceux auxquels elles étaient destinées.

A la fin de leur carrière, les instituteurs peuvent prétendre à une faible retraite, dans des conditions dépendant de causes multiples; tel maître, comptant quarante-huit ans de services, a reçu en tout 110 francs du gouvernement à titre de subsides et disposera de 12 francs par mois en abandonnant ses fonctions! Naturellement les municipalités ne tiennent pas à s'embarrasser

d'instituteurs âgés, car elles redoutent d'avoir à participer à la retraite; une institutrice ne voit renouveler son engagement qu'à la condition de renoncer à ses droits à toute pension.

Ce qui rend la situation plus pénible, c'est le contraste révoltant entre la misère des maîtres et l'importance qu'on attache à leurs fonctions. On les accable d'éloges hyperboliques; on les appelle les pionniers, les éclaireurs, les missionnaires de la civilisation, de nouveaux Atlas soutenant le monde, — et on les laisse mourir de faim! Ils sentent bien que, au fond, ils sont « les parias de l'alphabet ». En France, au moins, quand nos « maîtres d'école » avaient à peu près le même sort, on ne les payait pas de mots. Peut-être pourrait-on relever la même inconséquence de 1871 à 1889; mais passons. Dans un accès de découragement, Ratti parcourt des journaux pédagogiques où l'on signale des cas véritablement effrayants.

« Un instituteur rural hors d'emploi avait été frappé, un jour, d'un malaise soudain dans la rue des Sciences, à Turin, et un monsieur avait offert de le reconduire en voiture; mais il avait refusé et demandé, en revanche, une boisson chaude dont il avait absolument besoin. Ce pauvre homme, qui essayait de dissimuler sa faim en réclamant une boisson chaude, lui inspirait plus de compassion que s'il avait dit franchement : — J'ai faim, donnez-moi du pain. — Qui sait par combien d'aventures et de souffrances il avait passé avant de tomber, épuisé de privations, sur le pavé d'une rue de Turin!... Dans une autre commune, c'était le brigadier de gendarmerie qui, ayant trouvé l'instituteur à moitié mort de faim derrière une haie, lui avait fait l'aumône de 3 francs, après quoi, disait le journal, le proviseur était accouru faire une enquête. Cet « éclaireur de la civilisation », resté sans maison, avait couché pendant quelque temps sur les bancs de son école, et, chassé de là, avait cherché un abri dans un tonneau; mais on l'avait aussi chassé du tonneau, chose très naturelle, du reste, car que pouvait-on encore tirer d'un tel maître?... Il y avait aussi une commune où les instituteurs et les institutrices n'étaient pas payés depuis plusieurs mois et mouraient de faim; un comité de gens du pays s'était formé et avait lancé une espèce de proclamation pour faire appel à la charité publique! — Même une aumône de quelques centimes,

disait le comité, sera reçue avec reconnaissance. — ... Il y avait encore un instituteur d'une commune de l'Italie méridionale, qui, ne touchant jamais un centime de traitement, était reçu par charité à la table des officiers du détachement, dans un vieux monastère; les officiers qui s'en allaient laissaient sa faim en héritage à ceux qui venaient, et il subsistait ainsi depuis deux ans. Il y avait en outre des cas très curieux de cumul d'emplois et de métiers : instituteurs bedeaux, *inservienti*, savetiers, bûcherons à leurs moments perdus, et qui, avec des revenus si nombreux, étaient obligés de garder le lit pour s'être nourris pendant un mois entier de figues sèches gâtées. On citait des cas honteux de lésinerie. Que dire d'une institutrice, par exemple, qui, après la sortie des élèves, ramassait sous les bancs des débris de papier, des rognures d'étoffe, des morceaux de fil et jusqu'aux grains de maïs dont les mauvaises écolières la bombardaient par mépris? Une feuille de chou de la province la réprimandait dûment sans la nommer, disant qu'elle déshonorait l'école et ajoutant qu'elle portait des sabots chez elle et qu'elle se fabriquait elle-même des *allume-feu* avec des restes de charbon et de chaume, choses qui lui enlevaient toute autorité et offensaient la dignité de la commune. Malheureusement il y avait des choses plus tristes : des maîtres plus qu'octogénaires mis sur le pavé après cinquante-huit ans d'enseignement, parce que la surdité les rendait inaptes à leurs fonctions; des institutrices bâtonnées sans pitié par des parents d'élèves refusées aux examens; une, amenée à un tel point par les persécutions et les privations, qu'elle s'était donné trois coups de ciseaux dans le cou, en présence de ses élèves; et une autre qui, interrompant soudainement sa classe et courant au dehors, s'était jetée dans un puits, et les élèves avaient entendu le bruit du plongeon. Ce cortège lamentable d'affamés, d'infirmes, de vieillards abandonnés, de jeunes filles hâves, défilait devant l'imagination surexcitée du jeune homme, dans la demi-obscurité de sa pauvre chambre, et tous semblaient lui dire l'un après l'autre : « — Viens avec moi, collègue! Je vais mendier. — Viens avec moi, je vais à l'hôpital! — Viens avec moi, je vais au cimetière! » (I, 224).

Nous le répétons, les scènes ainsi décrites se passent vers 1880! Ce n'est pas tout. Quelle ardeur peut-on attendre

d'un homme qui ne voit aucune chance d'améliorer sa situation par le travail? C'est précisément le cas des instituteurs ruraux, sauf de très rares exceptions, et Ratti le fait remarquer avec amertume à l'un de ses collègues : « Dans toutes les autres carrières, chacun cherche à s'élever et espère y parvenir, ce qui donne du courage pour aller de l'avant; dans la nôtre seule, on ne cherche qu'à ne pas déchoir; c'est tout ce que l'on peut espérer de mieux. Cela suffit pour définir la profession » (II, 46).

Peut-être l'auteur a-t-il volontairement poussé au noir ce triste tableau; quoi qu'il en soit, ajoutons immédiatement que des améliorations sérieuses ont été réalisées, notamment par les lois du 19 février 1903 et du 12 juillet 1904. Actuellement les postes vacants sont annoncés à la fin de l'année scolaire. Dans les communes où l'instituteur n'a que le minimum légal, le Conseil provincial scolastique nomme la commission chargée d'apprécier les titres des candidats; dans les autres communes, elle est nommée par la municipalité. La commission *peut* soumettre les candidats à un examen; dans tous les cas, c'est elle qui établit, par ordre de mérite, la liste de ceux qu'elle juge dignes des postes. La nomination définitive revient au Conseil municipal; il désigne, pour le premier poste vacant, l'un des trois premiers élus; pour le second, l'un des quatre premiers, et ainsi de suite. Suivant l'importance des communes, le minimum du traitement varie de 900 francs à 1 500 francs pour les instituteurs et de 750 francs à 1 300 francs pour les institutrices. Toutefois les villages dont la population est inférieure à 500 habitants ont certaines écoles « non classées », toujours confiées à des femmes, pour lesquelles le minimum varie de 200 francs à 500 francs. Des dispositions spéciales assurent aux maîtres la perception régulière de leurs appointements. La Caisse des retraites est alimentée par un versement de 5 p. 100 des traitements, opéré collectivement par l'État, les provinces et les communes, et par une retenue de 4 p. 100, prélevée sur les mandats des maîtres. Les pensions ne peuvent être inférieures à 300 francs pour les instituteurs sexagénaires ou infirmes. Les communes de plus de 10 000 âmes sont obligées de nommer un directeur des écoles et les autres suivent peu à peu cet exemple, ce qui rend inutile l'emploi de *délégué*. Enfin les instituteurs sont représentés au Conseil scolastique.

Si bon nombre des vœux de Ratti se trouvent exaucés aujourd'hui, il ne voit pourtant, vers 1887, qu'un seul moyen de rester dans l'enseignement avec plaisir et profit : c'est de prendre part aux concours qui donnent droit à un poste dans une grande ville. A Turin, par exemple, il débutera dans une école de faubourg, aux appointements de 1 000 francs, et sa position s'améliorera avec une sage lenteur.

III

Mais quels déboires, quels crève-cœur avant d'en arriver là! Il reste un an seulement dans son premier poste, Garrasco; deux ans à Piazzena; quatre ans à Altarana; deux ans à Camina; et un an à Bossolano, d'où il est nommé à Turin. C'est plein d'ardeur qu'il a débuté. Pourtant, dès la troisième année, en quittant Piazzena, il s'abandonne à d'amères réflexions. « Il n'avait trouvé ni les satisfactions, ni les amitiés qu'il espérait; il n'avait pas fait de progrès dans ses études et il ne pouvait pas même se vanter d'employer tranquillement une méthode définitive d'enseignement.... Mais une autre pensée lui était encore plus pénible. Il était convaincu, maintenant, que dans cette modeste profession d'instituteur, dans laquelle il fallait déjà faire tant de sacrifices d'amour-propre, non compensés par l'aisance ou les honneurs, on n'avait pas même la paix. Il avait été tourmenté par un surintendant à propos de mariage, par les parents des élèves à propos des prix, par une domestique de curé à propos de salutations, par un maire à propos de grammaire, par un inspecteur à propos de méthode, par un prêtre à propos de religion. Dieu du ciel! serait-ce partout la même chose, à quelques changements près, ou devait-il s'attendre à pis? Et déjà son imagination lui représentait la longue file de villages dans lesquels il passerait jusqu'à sa vieillesse, une procession de maires, de curés, d'inspecteurs, de persécuteurs de tout âge, de toute fonction et de tout sexe, qui l'attendaient au loin, brandissant d'une façon menaçante plumes, goupillons et ciseaux, et, en pensant à l'avenir, un sombre découragement commençait à envahir son âme » (I, 133).

Appréhensions et souvenirs étaient justifiés. Pourtant, c'est

du côté des inspecteurs que lui viennent les moindres difficultés. Sans doute, ils sont exposés à trop de déplacements « pour désagréments avec les autorités », ce qui n'est pas particulier à l'Italie; la plupart aussi ont des méthodes et des systèmes absolument contradictoires, qui ne laissent pas d'embarrasser les instituteurs; mais on en trouve deux dont la bienveillance et le bon sens ne sauraient trop être loués.

A propos d'inspection, signalons une coutume bizarre, qui n'a pas son équivalent en France, sauf, pour une partie, en Corse. L'inspecteur est souvent escorté, d'un village à l'autre, par les instituteurs du premier, qui portent sa valise et se joignent à lui dans sa visite aux écoles et aux classes du second; au besoin, dans ce dernier, un collègue inspecté s'ajoute au cortège et assiste à son tour à l'inspection du collègue voisin, si bien que, dans certaine école de hameau, tant inspecteur qu'instituteurs, maire et conseillers, ils sont huit hommes alignés devant sept petites filles apeurées!

Revenons maintenant aux autorités communales. Le maire de Garrasco est bon vivant et hâbleur, mais sans malice. Celui de Piazzena s'inquiète surtout de la propreté des locaux scolaires, des cahiers des élèves et de la correction grammaticale; mais, poussé par le curé, il suspecte l'orthodoxie de Ratti et l'empêche de renouveler son engagement de deux ans. Celui d'Altarana, aubergiste enrichi, est une espèce de Don Juan de village, dont les institutrices ont tout à redouter, et qu'aucun scrupule n'arrête dans la satisfaction de ses vengeances. Celui de Camina, paysan aisé, jalouse et méprise à la fois les maîtres, sentiments assez communs dans d'autres pays que l'Italie. Enfin celui de Bossolano n'a que de bons procédés à leur égard.

Les assesseurs jouent un rôle moins important, sauf lorsqu'ils sont surintendants, et l'auteur en crayonne seulement quelques types : le charcutier, qui laisse des traces de sa visite sur tous les cahiers des élèves; le cafetier, qui ne se tient pas d'aise de ressembler au feu roi Victor-Emmanuel; un autre, qui, désespéré de ne pouvoir risquer une observation grammaticale sans révéler sa nullité, recommande gravement de mettre les points sur les *i* : tous d'une vanité naïve et envahissante qui se reflète chez leurs enfants, et malheur à l'instituteur qui ne sait pas

s'attirer au moins la neutralité de ces derniers quand il les a dans sa classe!

Outre l'affirmation répétée et le maintien de leur autorité, le grand souci des uns et des autres est l'obligation scolaire, non pour l'assurer, mais pour la laisser éluder sans que la moindre sanction intervienne. Nous n'insisterons pas sur ce sujet, qui nous est trop familier, et pour cause; toutefois, nous remarquerons que l'Italie nous a devancés pour l'établissement de l'obligation et de la gratuité, et aussi pour l'institution de classes mixtes et même de classes de garçons confiées à des institutrices.

Les surintendants font parfois du zèle, et celui de Garrasco cherche noise à Ratti, qui a refusé d'épouser sa nièce; pourtant, en général, leur action ne se distingue guère de celle des municipalités puisqu'ils sont choisis par elles. Le délégué scolastique, nommé par l'administration supérieure, dont il est le représentant au village, pourrait être un soutien pour les instituteurs, mais trop souvent il est absent de la commune; s'il y réside, c'est encore pis, car il y a des intérêts, il est inféodé à une coterie, et le maître compte un ennemi de plus. Le mieux que le délégué puisse faire est de rester neutre; mais les écoles, et particulièrement les écoles de filles, exercent parfois sur lui une attraction fâcheuse, dont l'institutrice n'est pas la seule à souffrir. Parmi les délégués, nous citerons un vieux galantin et un mari jaloux, qui, pour se venger des avances, d'ailleurs vaines, que sa femme fait à Ratti, propage contre ce dernier la plus abominable des calomnies, en reçoit une maîtresse gifle, et provoque ainsi l'avant-dernier déplacement de notre héros.

Pour que l'analyse fût complète, il faudrait esquisser le rôle des parents, des notables du village, des gens du monde qui y viennent en villégiature. Nous nous contenterons de cette simple indication, car les traits de cette partie du tableau conviennent aussi à la France. Notons toutefois que l'attitude parfois méprisante des notables et des gens du monde envers Ratti excite plus d'une fois son indignation; il ne peut admettre cette contradiction flagrante entre le rôle si important qu'on lui attribue et le peu de considération qu'on lui témoigne; aussi ses propos à ce sujet exhalent-ils de temps à autre une vague odeur de socialisme.

Le surintendant est parfois un prêtre, mais le curé n'a pas besoin de cette fonction pour s'occuper de ce qui se passe à l'école. Il y a ses entrées; souvent il la regarde avec suspicion, car elle représente le roi, tandis qu'il représente le pape, et l'on sait quelles difficultés multiples s'opposent à la conciliation de ces deux autorités. Toutefois l'on aurait tort de s'imaginer que les Italiens sont antireligieux parce qu'ils ont enlevé au pape son domaine temporel. Un mot résume la question : « Ils sont antipapalins; ils ne sont pas antipapistes[1]. » La situation du curé est particulièrement douloureuse : comme homme, neuf fois sur dix, il est « pour l'Italie nouvelle » ; comme prêtre, il ne peut approuver la « spoliation » du pape. Aussi le gouvernement laisse-t-il à l'instituteur, en face du clergé, une grande indépendance; tel maître fait dire la prière à l'école, et conduit ses élèves à la messe; tel autre s'en dispense; l'enseignement religieux est donné, ou non, suivant la décision du Conseil municipal; dans le premier cas, ce n'est pas toujours l'instituteur qui en est chargé. Administrativement, donc, l'école ne dépend pas de l'Église. Dans la pratique, il en va différemment, puisque les mœurs reconnaissent au prêtre une grande influence et qu'il lui est facile d'exciter l'opinion publique contre les instituteurs et les institutrices. Il ne s'en prive guère, même du haut de la chaire, et l'on reste confondu du manque de charité et de justice affiché dans certains cas.

Dans d'autres, il est plus convenable. Nous citerons quelques types intéressants, qui nous fourniront de curieux aperçus sur les mœurs italiennes; mais la liberté de langage dont l'auteur use à leur endroit n'implique nullement l'hostilité envers la religion. A bien des égards, le clergé italien, dans les propos qu'on lui prête ou qu'on lui applique, rappelle notre clergé de l'ancien régime, dont l'influence était si incontestée qu'il songeait rarement à s'offenser des peintures un peu libres dont il pouvait être l'objet.

Après le prêtre intolérant, voici le prêtre neutre et méprisant. Il prétend qu'il serait plus honnête de supprimer tout enseignement religieux dans l'école publique, que d'en donner une timide contrefaçon et de reléguer Dieu dans un coin (I, 156).

1. E.-M. de Vogüé, *Spectacles contemporains*, p. 8. Voir tout l'article pour les idées si justes qu'il renferme.

Voici maintenant le prêtre conciliant. « C'était un de ces prêtres dont on dit, au village, qu'*ils sont avec l'Italie*, ce qui n'est vrai qu'à moitié, car ils sont, par nécessité, avec deux Italies, celle des *blancs* et celle des *noirs*, et, chose plus étrange, se comportent sincèrement, ou à peu près, avec les uns et les autres.... Dans sa jeunesse, il avait été fameux dans tout le voisinage pour son adresse aux boules. A table, c'était encore, comme on a coutume de dire, une belle fourchette. Il acceptait, des citadins en villégiature, leurs invitations à des parties de campagne et plaisantait avec tous, sans aller trop loin, et en feignant de ne pas entendre les propos un peu lestes. En politique, il avait des formules toutes faites, par lesquelles il se tirait d'embarras en contentant tout le monde, ce qui lui importait avant tout. Avec Ratti, il en employa immédiatement une, sa préférée, à propos du double principe dont devait s'inspirer l'enseignement. — Religion, dit-il, en prenant l'index étendu de la main gauche avec l'index et le pouce de la main droite — et patrie — en prenant le majeur; puis, réunissant les deux doigts devant le visage de l'instituteur : — Patrie et religion mises ensemble — ensemble — toujours ensemble. — C'est ainsi qu'il s'exprimait en toute occasion; et quand il était forcé d'en dire davantage, sur certains sujets particuliers vers lesquels voulaient l'entraîner malgré lui quelques étudiants en vacances dans le pays, il faisait, d'un air de bonhomie grave, une telle salade de paroles vides que personne n'y comprenait un traître mot... Si l'on insistait pour qu'il s'expliquât mieux, il s'irritait. Avec cela, on l'aimait. Les étudiants l'appelaient *le patriote évasif*. Certaines nuits d'été, ils allaient lui donner la sérénade sous ses fenêtres, l'obligeaient à sortir du lit, et lui criaient de la rue, en imitant son geste habituel avec les doigts : — Barbera et Grignolino (ses deux vins préférés), réunis ensemble — ensemble — toujours ensemble; — et il finissait par les inviter à monter se rafraîchir. » (II, 90.)

IV

D'autres personnages présentent aussi un intérêt très vif, et en premier lieu les prêtres-instituteurs. Il ne s'agit pas ici du curé faisant bénévolement la classe à ses enfants de chœur ou à un

cercle un peu plus large d'auditeurs, mais de prêtres qui, n'étant ni curés, ni vicaires dans la paroisse, sont aux gages de la municipalité au même titre que les instituteurs laïques. Très rares sont les communes italiennes qui n'en comptent pas au moins un parmi leur personnel enseignant [1]. On appelle ce système la *messe instruction*; il a de nombreux partisans, surtout parmi les conseils municipaux, car les prêtres-instituteurs sont naturellement célibataires, donc moins exigeants en matière de logement et de salaire, puisqu'ils n'ont pas de famille, et que leurs messes augmentent d'autant leur traitement. C'est probablement par crainte d'une concurrence redoutable sur cet article, que le clergé paroissial les voit d'un moins bon œil et que les rapports entre ces deux catégories de prêtres paraissent souvent dépourvus de cordialité.

Dans son premier poste, Ratti est frappé d'admiration et de respect pour son collègue tonsuré Don Leri, « un des prêtres les plus majestueux qu'il eût encore vus, une belle face de cardinal, grave et bienveillante, dont le front haut, traversé d'une large ride verticale, révélait l'habitude de la méditation..... Depuis des années, sans jamais y manquer, il consacrait ses soirées à un ouvrage qu'il avait entrepris dès sa jeunesse, et pour lequel il lui fallait encore de longues recherches » (I, 23).

Ratti l'entrevoit de loin en loin, le soir, absorbé par ses pensées, ou revenant, chargé de livres, de la ville voisine. D'intimité entre eux, point, malgré « le trésor de connaissances et de bons conseils qu'il aurait pu tirer de cet homme rare, qui, pour mieux s'adonner à l'étude, était heureux de vivre dans la solitude d'un village et menait sans doute la vie pure et désintéressée du penseur ». Or ce profond penseur n'est qu'un solennel fainéant et le plus grand liseur de romans qu'on puisse imaginer. Le secrétaire communal révèle le mystère: « Dumas, Sue, Féval, Ponson du Terrail, Paul de Kock, je crois qu'il les a tous passés en revue [2]. Il est abonné à deux cabinets de lecture, il achète des romans

1. Le nombre en va diminuant; ils sont souvent remplacés par des institutrices laïques.

2. On remarquera que les auteurs cités sont tous français. Encore aujourd'hui, bien que l'Italie compte des romanciers estimés, la plupart des *feuilletons* sont empruntés à nos écrivains.

d'occasion, et, de temps en temps, court à Turin pour renouveler sa provision... Sa domestique lui sert de lectrice. Vous avez dû voir cette curieuse figure de chancelier en jupon. C'est une Savoisienne. Quand sa sœur et lui l'ont prise, elle savait à peine lire; ils l'ont dressée. A force d'exercice, elle a appris à lire avec le ton convenable; elle possède des poumons de fer; elle lirait un missel sans prendre haleine. Chaque jour on fait la lecture en famille : la bonne au bureau avec le livre, la sœur sur le sofa, et Don Leri allongé dans un fauteuil, la nuque sur le dossier, les mains sur le ventre, le cigare à la bouche, de huit heures à onze heures, tous les soirs que Dieu fasse, depuis quinze ans. C'est une chose connue *urbi et orbi* » (I, 69).

Dans un autre village, Ratti trouve un collègue prêtre, Don Biracchia, chargé d'une école de hameau. « C'était le plus formidable mangeur que l'on connût à 15 milles[1] à la ronde, un carnivore insatiable, toujours endetté chez le boucher, capable d'engloutir un quartier de veau rôti, ce qui ne l'empêchait pas d'être un buveur de première force. Une année, il avait dépensé tout son argent rien que pour payer le boucher de Piazzena. Celui-ci avait l'habitude, quand il lui restait pour compte le moindre morceau de viande menaçant de se gâter, de l'envoyer par exprès à Don Biracchia, qui l'achetait toujours, au rabais. Chaque fois que l'occasion s'en présentait, il achetait aussi un morceau d'une vache morte par accident, une cuisse, au plus, qu'il pendait à l'extérieur de la fenêtre de sa petite terrasse en bois, pour en couper une grosse tranche de temps en temps, quand il se sentait languir l'estomac. Il était réputé pour avoir opéré des mangeailles merveilleuses dans toutes les auberges des alentours; une fois, dans l'une d'elles, jouant à la *mora*[2] pendant trois jours d'affilée, il avait gagné et vidé avec ses compagnons, trois *brente*[3] de *Barbera amabile*. Il se guérissait des ripailles les plus extraordinaires par une bonne douche, en se tenant une demi-heure

1. Le mille vaut 1 000 pas romains (doubles pas ordinaires) et représente une longueur variant suivant les localités (environ 1 500 mètres).

2. Jeu à deux personnes : il s'agit de deviner le nombre de doigts ouverts ou fermés dans la main de l'adversaire.

3. La *brenta* est une sorte de grand vase en bois, à douves, plus large à l'orifice qu'au fond, et dont on se sert aux vendanges. Capacité variable : 50 litres en Piémont.

la nuque sous une pompe, ou en faisant, tête nue, quatre ou cinq milles sous la pluie. Puis, quand il était sans le sou, il passait des semaines entières sans voir personne, enfermé dans sa baraque. Au reste, c'était un *galantuomo*, qui n'avait jamais causé aucun scandale, et un bon diable, à tel point que ses élèves le traitaient comme un camarade, lui tirant la soutane pour se faire entendre, et lui parlant tous les dix à la fois; et justement, pour empêcher ces excès de familiarité, il avait coutume, pendant la belle saison, de les faire rester dans la petite cour, assis parmi les cailloux et les orties, leurs livres entre les jambes, quelques-uns avec une coquille d'œuf pour encrier, et il faisait sa classe du haut de la terrasse, près de la cuisse de vache attachée au mur, avec un litre de vin à ses pieds » (I, 102).

Le récit des tours pendables que lui jouent ses écoliers nous conduirait trop loin; mieux vaut passer à un autre type, Don Bruna. Il dirige une sorte d'école libre, a 1 000 francs de traitement, *la messe*, le logement, un petit jardin. En somme, « il peut manger de la viande tous les jours et boire un verre de bon vin à chaque repas ». Quelle différence avec ce vieux prêtre-instituteur, établi dans la montagne, à l'extrême limite des régions habitées, près des neiges éternelles, dans une cahute resserrée entre l'église et le cimetière, « figure de vieil anachorète à la soutane verdie, aux souliers déchirés, vivant de pommes de terre et de chair de marmotte, en compagnie d'une vieille domestique hâve et déguenillée, qui lui enveloppait les pieds dans des haillons quand il faisait sa classe! » (II, 26).

Pourtant l'école de Don Bruna n'a rien de merveilleux. « C'était (II, 109) un groupe de trois pauvres maisons, dans l'une desquelles il y avait les deux salles de classe, étroites et basses; dans l'autre un petit appartement de trois pièces, occupées par Don Bruna et sa nièce; et dans la troisième, habitée par une famille de paysans, la chambrette d'un neveu instituteur, à côté de l'écurie. » C'est dans cette écurie qu'on passe les soirées d'hiver; trois vaches y représentent « les calorifères du corps enseignant »; on lit, on joue aux cartes, on est heureux à peu de frais.

Les collègues laïques sont-ils aussi contents de leur sort? Dans l'ensemble, ils sont sympathiques. Ils s'occupent beaucoup de pédagogie, de programmes, et aussi de leurs intérêts matériels.

Qui songerait à le leur reprocher? Cette question présente une telle importance qu'elle reparaît à chaque instant, même quand on semble s'occuper de choses toutes différentes.

Tel de ces maîtres semble échappé d'un roman de Dickens, *Nicholas Nickleby*. Chargé d'une école de hameau pour deux ou trois cents francs par an, il installait ses rares élèves dans un char, sur des planches appuyées aux deux ridelles, et, comme il possédait un lopin de terre, il s'était fabriqué, pour son usage personnel, une théorie de l'éducation, fondée sur une maxime de Pestalozzi, arrangée à sa façon. « Il faut, disait-il, faire retourner les hommes à la terre, qui est notre mère commune; dans l'agriculture on trouve la moralité, la paix du cœur, la source de toutes les bonnes pensées; — et sous ce beau prétexte, il faisait bêcher son jardin par les écoliers, qui, pour s'habituer aux travaux domestiques, devaient aussi lui faire à manger, fendre son bois et cirer ses chaussures » (II, 24).

Cet autre, père d'un enfant maladif auquel une saison de bains de mer est absolument nécessaire, vend les bijoux de sa femme et le porte sur ses épaules une partie du chemin pour épargner des frais de voiture (II, 26).

Un vieux maître en est réduit, pour vivre, à faire à la fois l'instituteur et le receveur des postes, plus le secrétaire municipal dans une commune voisine; en outre de quoi il gagne encore quelques francs en vendant des écureuils, qu'il sait prendre avec une adresse admirable, ce qui ne l'empêche pas de vivre dans la terreur perpétuelle de perdre l'un de ses emplois, depuis qu'un journal de la province a publié deux petits articles contre lui. Un autre, ayant remplacé le fossoyeur pendant quelque temps, est vivement pris à partie par les journaux à cause de cela, car on est exigeant en matière de décorum pour les instituteurs et surtout pour les institutrices : il faut qu'ils fassent honneur au pays, sauf à être jalousés et persécutés si leur situation paraît trop bonne. Aussi ont-ils une peur salutaire des journaux autres que leurs feuilles professionnelles, à tel point qu'un vieux maître-prêtre, après qu'un folliculaire lui a reproché son indulgence excessive envers les enfants, se met à les traiter avec une telle brutalité que les malheureux ne savent plus où se cacher et se sauvent par la fenêtre.

Le maître Calvi, lui, ne redoute rien des feuilles publiques, car il y collabore assidûment. Courbé sous le poids d'idées qui finiraient par l'accabler s'il n'en changeait pas fréquemment, il passe sa vie à rechercher les méthodes les plus saugrenues; il en expérimente une par mois, avec l'espoir d'obtenir des miracles, et avec le profit que chacun peut imaginer.

A côté de ce fantoche, l'auteur nous présente un autre déséquilibré, Giuseppe Reale. Souvent entre deux vins, il passe son temps à déblatérer contre les villages, « où l'oxygène manque aux organes respiratoires de l'intelligence » et surtout contre le traitement de famine des instituteurs. « Il offrait un exemple curieux de l'effet que les réclamations de la presse, fussent-elles sacrosaintes, faites en faveur d'une classe de la société, produisent sur certains membres de cette classe : il n'était plus *un* instituteur, mais *l'*instituteur, et non plus seulement l'instituteur, mais l'instruction populaire elle-même incarnée. Depuis plusieurs années, mû par cette idée, chaque fois qu'il trouvait dans un journal politique ou pédagogique une phrase favorable à la corporation, il la transcrivait en ronde sur une feuille de papier, l'entourait d'un cadre calligraphique et l'attachait à un mur de sa chambre, qui était toute tapissée d'inscriptions analogues. On y lisait çà et là : — *Donnez-moi l'école et je changerai la face de la terre* (Leibniz). — *L'instituteur est l'Atlas qui porte sur ses épaules la civilisation des générations futures.* — *Les instituteurs sont le levier d'Archimède qui élèvera la société à de nouvelles destinées.* — *L'instituteur primaire est l'oxygène de toute institution,* — etc. Des périphrases accoutumées au moyen desquelles on désigne les instituteurs dans leurs propres journaux : *les parias de la pensée*, *les martyrs de l'a b c*, *les serfs attachés à la glèbe du monde intellectuel,* et ainsi de suite, il avait en tête une collection qui eût été très riche sans l'alcool, qui lui ravageait peu à peu la mémoire. A mesure qu'il buvait, il devenait plus audacieux dans l'invention de nouveaux moyens pour faire triompher la sainte cause. Le dernier était vraiment grandiose et terrible : une grève gigantesque, 30 000 instituteurs déterminés qui devaient se rassembler dans une ville des Marches ou de Toscane et aller tous ensemble à Rome, en colonne, comme un corps d'armée, pour y exposer « une dernière fois » leurs raisons. En attendant, il se

réjouissait de tous les cas isolés de rébellion dont il pouvait avoir connaissance... ce qui ne l'empêchait pas de rester en bons termes avec les autorités », ni même de faire des bassesses (II, 106).

Ce dernier trait achève de le peindre. Combien différent est Delli, collègue de Ratti à Bossolano! En lui, l'auteur a voulu incarner « le maître idéal », qui subordonne tout à son école, qui rapporte tout à son enseignement, et dont la famille même (il est marié et père de trois enfants) ne semble venir qu'en second lieu dans ses préoccupations. Malgré les sympathies dont il jouit dans le village, le personnage nous paraît un peu bien austère et beaucoup de ses confrères, à peine notés d'un trait, en passant, sont tout aussi dignes d'intérêt. Ratti lui-même est un excellent instituteur, avec quelque chose de plus vivant, de plus humain, pour tout dire, que le fameux « maître idéal ».

Delli, Reale, Calvi *e tutti quanti* ne tiennent dans le roman que des rôles secondaires, à l'inverse de Lerica et de Labaccio, dont l'auteur dresse en pied deux portraits remarquables et s'opposant trait pour trait. Par là il représente d'une façon frappante les imprudents et les habiles, personnification très nette des tendances contraires que l'on retrouve dans toute agrégation humaine, aux deux ailes de l'immense troupeau des impuissants et des résignés.

Carlo Lerica est un des acteurs les plus amusants et les plus sympathiques du roman. Ancien caporal des grenadiers, il est entré à l'École normale sans trop savoir pourquoi, à l'âge de vingt-huit ans, et avec une prévention instinctive contre tous les gens auxquels il pourrait avoir affaire dans sa carrière, y compris les élèves. Doué d'un tempérament combatif, il ne rêve que plaies et bosses et s'imagine faire trembler plus tard maires et curés, mettre à la porte de sa classe parents indiscrets et *inservienti* impolis, jeter par la fenêtre les élèves turbulents. Ses prévisions se réalisent de point en point, mais ce n'est pas sans risques pour lui, et le récit de ses tribulations, qu'il le fasse oralement ou par écrit à Ratti, est d'une saveur spéciale.

Tout autre est Giovanni Labaccio, pourvu d'un optimisme béat et d'un bon sens cauteleux. « Il faut savoir se régler », répète-t-il constamment, et il s'applique à contenter tout le monde, sans

répugner aux bassesses, ce qui lui réussit merveilleusement, car il s'installe à demeure dans son poste, épouse une riche veuve, collectionne médailles et diplômes honorifiques, devient conseiller municipal et provoque à la fois la jalousie et le mépris de ses confrères.

V

Occupons-nous maintenant des institutrices.

L'auteur s'attache surtout à dépeindre celles qui sont jeunes et célibataires. La plupart sont exposées aux recherches insultantes des notables du village, maire en tête. « En Italie, dans les petites communes, la condition des institutrices en âge de se marier est rendue insupportable, principalement par la fatuité outrageante des hommes. Je ne crois pas que ce sentiment atteigne, dans aucun autre pays, le niveau auquel il arrive chez nous. Le dernier et le plus stupide des fonctionnaires ou des propriétaires ruraux, entre vingt-cinq et soixante ans, qui change de chemise deux fois par mois et se lave un peu la figure tous les jours, se croit en droit d'être aimé de l'institutrice, comme si elle était rétribuée par la municipalité pour divertir ceux des contribuables dont le cœur est libre » (II, 16).

D'ordinaire, elle se défend avec dignité, trop heureuse quand elle ne se fait pas autant d'ennemis qu'elle repousse de soupirants. Le moins qui puisse lui arriver, c'est de soulever une curiosité générale, de voir toutes ses démarches épiées, commentées, travesties. Si, par malheur, elle se laisse aller à quelque *concession* (l'euphémisme est de l'auteur) c'est un scandale que tout le monde exploite. « Misérables tartufes!... La victime prédestinée n'était pas encore installée dans la commune qu'ils accouraient à la douzaine pour la circonvenir, lui tendre des pièges..., et quand le fait désiré, prévu, proclamé avant qu'il survînt, survenait en effet, ils criaient tous... contre les institutrices *qui portent l'immoralité dans les campagnes*. Mais c'était porter du guano au Pérou! » (II, 66).

Du reste, ils en sont habituellement pour leurs frais. A peine trouve-t-on dans le roman une allusion comique à certain vicaire, travaillant, dans une cabane, avec une institutrice, « à résoudre

le difficile problème de la conciliation de l'Église catholique avec l'École nationale » (II, 87) ; une mésaventure plus grave arrivée à une autre institutrice, que l'Administration « indulgente comme d'habitude » laisse se pourvoir d'un nouveau poste « à l'autre extrémité de la botte » (II, 66) — enfin les allures énigmatiques de certaine jouvencelle qu'on soupçonne d'avoir une liaison à Turin et qui rend le village fou d'une curiosité malsaine.

Par ailleurs, elles ont aussi à craindre. Il faut contenter tout le monde. En particulier, les parents ont des exigences incroyables pour le travail manuel. Elles doivent être bien mises, car « il faut faire honneur au pays » (I, 197) ; mais il faut aussi veiller à ne pas éclipser la mairesse, ou quelque autre dame influente, d'autant plus que la plupart de celles-ci sont *inspectrices*, ont leurs entrées dans l'école et ne se gênent pas pour en abuser, surtout quand la maîtresse leur déplaît. Il faut fréquenter la bonne société du village, mais tâcher de n'y pas trop montrer son instruction devant les dames ignorantes, et savoir parler sans pédantisme devant les autres. Nous voyons défiler ainsi des types de toutes sortes : une cousine de Ratti, au caractère énergique et aventureux ; une autre institutrice, tellement effrayée des tentations auxquelles sa vertu peut être en butte, qu'elle amuse tout le village par les précautions excessives qu'elle prend ; une autre, à moitié folle, qui met le même village en révolution pour qu'on lui rende son poste, donné à une rivale ; une autre, ne croyant qu'à la gymnastique et passant, superbe et indifférente, au milieu des convoitises qu'elle déchaîne ; deux autre enfin, nous réjouissant par leurs prétentions littéraires. De toutes, la plus sympathique est Faustina Galli, dont les aventures sont intimement mêlées à celles de Ratti et nous présentent en raccourci l'histoire de nombre de ses collègues. Pour cette raison, nous nous occuperons d'elle plutôt que de la cousine de Ratti, dont les vicissitudes offrent aussi un grand intérêt général.

Dès le début de sa carrière, et même dès l'École normale, Ratti entrevoit vaguement, comme en un rêve, la possibilité de rencontrer dans un village une institutrice jeune et instruite, avec laquelle il pût nouer des relations amicales, prélude naturel d'un sentiment plus tendre. Il est déjà en fonction à Altarana quand Faustina Galli y est nommée. Comme ses concurrentes, elle a

dû joindre sa photographie à sa demande, et l'on parle d'elle avec indiscrétion avant même qu'elle arrive au village. Sans être belle, elle est fine, gracieuse, aimable et sérieuse à la fois, et elle inspire à Ratti une sympathie très vive. Avec son maigre traitement, elle doit pourvoir à l'entretien de son vieux père, moribond, qui habite avec elle, de sorte qu'on devine bientôt l'extrême pauvreté à laquelle elle est réduite : aussi l'en estime-t-on un peu moins. Les sentiments du jeune homme sont avivés par ceux qu'il découvre en Faustina pour les enfants confiées à ses soins : elle les aime et en est aimée à l'adoration. Néanmoins des symptômes d'hostilité contre elle se révèlent bientôt dans le village : le curé lui en veut de ne pas s'être fait inscrire immédiatement parmi les Enfants de Marie; la femme du médecin municipal est vexée de la ressemblance physique que la nature a mise entre elles; la mère du juge de paix l'invite à venir la voir souvent... pour le bénéfice de son fils, et quand Faustina renonce à ces visites compromettantes, elle s'attire deux ennemis de plus; la receveuse des postes voit en elle une rivale; enfin le maire, ancien aubergiste enrichi, rustre fieffé, qui a déjà compromis plusieurs institutrices, lui fait la cour de la façon la plus outrageante et se fait mettre à la porte.

« Nulle part on ne peut vivre sans se brouiller avec quelqu'un », dit mélancoliquement la jeune fille à Ratti dans un des entretiens qu'ils ont parfois sur une terrasse, entre leurs deux logements. Il ne tarde pas à s'en rendre compte : le maire, soupçonnant l'institutrice de l'avoir évincé en faveur de Ratti, déclare la guerre à ce dernier, en même temps qu'à Faustina, et nous en résumerons les péripéties pour montrer à quel point une malheureuse institutrice peut être réduite en pareille occurrence.

Le maire veut l'exiler dans un hameau de la commune, en pleine montagne, sous prétexte que ses relations avec Ratti sont scandaleuses. La jeune fille proteste, invoque son traité, demande vainement la protection du *délégué*, s'adresse au Conseil scolastique, est appelée à Turin par le proviseur, doit se défendre au lieu d'attaquer, mais finalement a gain de cause : son changement est annulé. Seulement, au bout de huit jours, le Conseil municipal la révoque. Elle s'adresse derechef au Conseil

scolastique et continue à faire classe; mais peu à peu ses élèves l'abandonnent : insinuations et menaces du maire produisent leur effet sur les parents; bientôt même il fait fermer l'école. En vain le Conseil scolastique lève la révocation : le jour même où il en reçoit la notification, le maire se promène dans le village avec des airs provocants et crie partout qu'il se moque du Conseil scolastique et du Préfet, qu'il recourra au Conseil d'État, que, si on lui donne tort là aussi, il fera interpeller le Ministre par le député de la circonscription, que, si cette démarche même ne réussit pas, il recourra au Roi! Et l'école reste fermée! Et le *délégué* refuse d'intervenir!

Bien pis, l'institutrice ne reçoit aucun mandat de traitement; déjà « comme la plupart des instituteurs», payés maigrement tous les deux ou trois mois, elle a dû se fournir à crédit dès son arrivée dans la commune; elle est donc obligée de continuer, sans régler les comptes arriérés, achète cette faveur d'un renchérissement considérable des denrées, doit même entamer un léger pécule qu'elle réservait, sans se l'avouer, pour donner une sépulture honorable à son père, dont l'état empire chaque jour, et se voit en butte aux humiliations des fournisseurs, à la curiosité maligne de tout le village. On s'informe de ses dettes et, par une contradiction cruelle, on se moque de l'insignifiance de ses emplettes; les domestiques, en allant aux provisions, la regardent avec insolence et murmurent à la cantonade qu'elle suit un régime pour maigrir, pour marcher plus allégrement, pour ne pas être gênée dans ses études par la fatigue de la digestion.

Quelques personnes s'indignent tout bas de l'attitude générale, mais sans oser intervenir; une collègue, pourtant, offre ses services, mais si maladroitement que Faustina ne peut en faire état. Seul, Ratti la supplie d'accepter quelque argent; elle refuse avec une dignité affectueuse qui le ravit et le désole à la fois. Entre temps, le maire se rend à Turin et revient à Altarana avec plus d'aplomb que jamais; les fournisseurs deviennent plus insolents, et Faustina réduit encore ses dépenses. Sa seule démarche indique une faiblesse extrême, produite par le manque de nourriture; une livre de viande, dont moitié os, une livre de beurre et un peu de pain lui durent une semaine; elle n'allume

plus ni lampe, ni feu; au milieu de l'hiver sa maison ressemble à un tombeau ou à une forteresse bloquée.

Désespéré, Ratti tente une démarche suprême pour lui offrir un peu d'argent. Un soir, il se dispose à entrer chez elle, quand il aperçoit une fillette qui semble avoir la même pensée : c'est une élève de Faustina; elle a dérobé à son père, charcutier, quelques provisions de bouche qu'elle apporte en grand secret à sa maîtresse, et tout à coup, les mettant dans la main du jeune homme : « Prenez, dit-elle d'une voix étouffée et en s'enfuyant; prenez, et donnez cela à Mademoiselle; moi, je n'ose pas. » Il frappe à la porte et, tout ému, s'acquitte de sa mission.

« Reprenez cela, dit l'institutrice subitement, comme mue par un ressort — et elle remit le paquet dans la main du jeune homme, en ajoutant d'un ton presque fâché : — Je n'en suis pas réduite là! — Mais sa voix était très faible. Ratti avança l'autre main et lui dit : — De grâce, mademoiselle Faustina, acceptez mon aide, je vous en conjure! — La jeune fille refusa. Puis elle reprit avec douceur : — Merci, monsieur Ratti. Comme vous êtes bon! Je n'ai besoin de rien, je vous assure! Au revoir! Oh! la bonne et chère fillette! Bonne nuit! Ah! n'en doutez pas, vous savez, j'ai une âme d'acier! — Mais elle ne s'en alla pas, et, dans le silence qui suivit, le maître, croyant l'entendre haleter, fit un pas vers elle. Tout à coup, elle poussa un cri désespéré : — Oh! Je n'en puis plus! Je n'en puis plus! — et, en sanglotant, ayant laissé tomber sa tête sur l'épaule du jeune homme, elle sentit en même temps les larmes de ce dernier sur ses joues et un baiser sur sa bouche, un seul baiser, long et violent, suivi d'un cri étouffé de douleur, d'amour et de joie. Pendant que les lèvres du jeune homme revenaient chercher les siennes, elle se libéra de l'étreinte et disparut; il s'élança en avant et heurta dans la porte close, qu'il baisa et contre laquelle il appuya le visage, tout palpitant; et il resta ainsi, le cœur serré d'angoisse, et heureux » (I, 230).

Trois jours après, la lutte prenait fin. La forteresse était secourue, et l'assaillant obligé de battre en retraite. Pour parler clair, Faustina Galli obtenait enfin justice. Un commissaire de police envoyé de Turin fait rouvrir son école et ordonne qu'on lui paye son traitement. Ratti déclare ses sentiments; mais, tout en lui

laissant comprendre qu'elle l'aime aussi, elle lui enlève tout espoir, Dans son chagrin, le jeune homme renonce aux entretiens amicaux qu'il avait avec elle antérieurement, et, persécuté par le maire, il a recours à des divertissements indignes de lui, et surtout il se met à boire. Le café, il faut bien le reconnaître, joue un rôle assez important en Italie ; à mainte reprise il en est fait mention dans le roman, sans que l'auteur semble y attacher la moindre considération ; on se réunit au café comme les citoyens antiques se réunissaient sur la place publique : honni soit qui mal y pense ! L'instituteur italien agit tout naturellement comme ses compatriotes ; d'ailleurs, la coutume n'est pas inconnue en France, tant s'en faut ! Elle n'est pas non plus incompatible avec une grande sobriété : c'est ce qui donne plus de relief à ce vice hideux de l'ivrognerie, auquel s'abandonne notre héros, et dont E. de Amicis nous décrit les phases lamentables avec une précision terrifiante. En vain Faustina essaie-t-elle de l'arrêter sur cette pente dangereuse ; mandé chez le proviseur de Turin à la suite d'une algarade avec l'assesseur, il s'excite tant et si bien durant le voyage, qu'il arrive à moitié ivre, incapable de penser autrement qu'en patois et de se faire comprendre clairement en italien. Pour comble, le proviseur n'est autre que l'austère Megari, dont il n'a pas appris l'élévation à ce poste. Après de vifs reproches, celui-ci lui arrache la promesse de ne plus boire et arrange facilement l'affaire avec l'assesseur.

Ratti tient parole et se remet à l'étude. Une sorte d'aventure galante avec la mère d'un enfant auquel il donne des répétitions pendant les vacances, provoque la jalousie et la froideur de Faustina, ce qui ajoute aux raisons qu'il a déjà de quitter Altarana.

A Camina, il tâche de l'oublier, risque même une déclaration à deux institutrices successivement et se fait berner par une coquette en villégiature ; mais il garde précieusement l'image de Faustina au fond de son cœur, apprend avec peine qu'elle a perdu son père, puis qu'elle a obtenu au concours un emploi à Turin, ce qui le pousse davantage à tenter la même entreprise. Il y réussit, on le sait, et à la fin de l'année scolaire, avant de prendre possession de son nouveau poste, il assiste à des conférences pédagogiques solennelles données pendant huit jours dans

sa ville natale. Faustina y prend part aussi. Quel bonheur quand il la revoit après trois années de séparation! Tout en échangeant avec elle des propos d'ordre purement professionnel, il s'attendrit à la regarder et lui déclare subitement : « J'ai toujours pensé à vous et je vous ai toujours *voulu du bien* », formule habituelle correspondant au français *Je vous aime*! Elle fait un mouvement gracieux de la tête comme pour dire : « J'en doute », puis, informée qu'il est nommé à Turin, elle ne peut celer un certain air de surprise agréable. Elle remet la conversation sur des sujets moins délicats; mais le jeune homme l'interrompt bientôt et lui répète d'une voix émue : « Le ho sempre voluto bene! » Il parle d'*amour*; elle feint d'entendre *amitié* et répond dans ce sens. Il ne l'écoute pas et lui redit avec une émotion grandissante : « Le ho sempre voluto bene! » Elle le regarde avec une expression très douce, ouvre la bouche, mais ne dit rien, jette un coup d'œil furtif autour d'eux, consulte sa montre et s'enfuit en lui exprimant le plaisir qu'elle aura à le voir aux conférences et à Turin... quelquefois. C'est presque un nouveau refus, et Ratti s'en va de mauvaise grâce; « mais, se retournant tout à coup après avoir fait quelques pas, il vit qu'elle aussi s'était retournée, et il saisit au vol un regard si vif, si doux, si lumineux, qu'il en eut le cœur inondé de joie » (II, 250). De fait, ils repartent ensemble, au milieu d'une foule de collègues, et quand ils arrivent à Turin, leurs sentiments sont à l'unisson. Restés seuls un moment dans leur wagon, tous deux en même temps s'assurent que personne ne les voit, jettent un cri venant du profond de leur cœur et échangent un baiser passionné.

A cinq lignes près, l'ouvrage s'arrête sur ces mots et nous avons lieu de croire que, malgré son caractère nettement « pédagogique », il finit comme tout roman qui se respecte : par un mariage.

A. Vannier.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

L'enseignement technique et professionnel des pêches maritimes. — Du discours prononcé par M. Coutant, inspecteur général de l'Enseignement primaire, président du Congrès national des pêches maritimes tenu aux Sables-d'Olonne en 1909, nous extrayons les passages suivants :

« ... Puisque nous voici forcément amenés, en parlant des deux nouvelles sections de nos congrès, à comparer quelque peu à notre premier Congrès des Sables le Congrès actuel, nous ne pouvons pas ne pas jeter un coup d'œil rapide sur l'état de l'*Enseignement technique et professionnel des Pêches maritimes* aux deux époques dont il s'agit.

« Il y a treize ans, en 1896, notre Société, ainsi que je l'ai déjà dit, ne comptait qu'une année d'existence. Il me souvient tout d'abord que, dans son rapport au Congrès sur cet enseignement réellement créé l'année précédente par notre Société, le président, M. Cacheux, parlait de ses difficiles débuts, « d'une série d'obstacles » difficilement surmontables qui se dressaient devant le bon vouloir, d'ailleurs inébranlable, de ses collaborateurs. Le ministre de la Marine, l'amiral Besnard, n'avait-il pas dit lui-même en propres termes : « Les marins-pêcheurs sont trop routiniers pour suivre les cours de vos écoles de pêche, et vos professeurs parleront devant des banquettes vides. » Il n'est question encore d'ailleurs que de quatre écoles, celles de Groix et des Sables-d'Olonne, de Boulogne et de Dieppe, organisées par des maîtres dont nous avons eu maintes fois depuis lors l'occasion d'apprécier le dévouement éclairé et la réelle valeur, MM. Guillard et Odin, Canu et Lavieuville.

« Il nous souvient ensuite, comme bien vous pensez, de certain rapport, appuyé par une conférence en séance générale, où étaient exposés les très heureux résultats de l'essai d'enseignement nautique élémentaire que je venais de tenter à l'école primaire de Trouville.

« Vous vous rappelez, messieurs, les vœux formulés à ce double point de vue par notre premier Congrès. On demandait d'un côté l'organisation dans les écoles primaires du littoral de cet enseignement nautique, de l'autre le concours des pouvoirs publics, d'abord

et particulièrement du ministère de la Marine, puis celui des chambres de commerce, des conseils généraux et des municipalités pour la création, dans nos ports de pêche, d'écoles professionnelles semblables à celles déjà créées sous les auspices de notre *Société d'enseignement technique et professionnel des Pêches maritimes.*

« Vous savez ce qu'il est advenu de ces vœux ainsi formulés ou peu s'en faut :

« D'une part, par arrêté du 22 septembre 1898, le ministre de l'Instruction publique établissait réglementairement dans les écoles primaires du littoral désignées par les conseils départementaux des leçons de connaissances nautiques élémentaires, d'après le programme élaboré, sur mon rapport, par une commission interministérielle de l'Instruction publique et de la Marine. 407 écoles en furent, en effet, bientôt pourvues. Bientôt même, en outre, les nouveaux programmes des écoles normales comprirent, tout naturellement, dans les départements côtiers, des cours d'enseignement nautique en vue de l'instruction spéciale des élèves-maîtres appelés, à leur sortie de l'école normale, à donner les leçons en question dans les écoles primaires; et l'on ne put presque aussitôt, je puis l'affirmer en toute connaissance de cause, qu'en constater les heureux résultats. L'Instruction publique, vous le voyez, consciente du grand service qu'elle pouvait ici encore rendre au pays, a grandement fait tout son devoir.

« D'autre part, d'autres écoles professionnelles de pêche, — une vingtaine environ, quelques-unes même encore créées par l'Instruction publique, — ont été ouvertes sur divers points du littoral, surtout en Bretagne; et l'on ne saurait trop vivement féliciter de leur réussite leurs directeurs qui, ainsi que je l'ai dit ailleurs, ne cessent de consacrer leur temps, leur expérience, leur savoir à l'avenir professionnel de nos marins-pêcheurs.

« Il en est, du reste, notamment dans un département auquel s'intéresse tout particulièrement le président de notre troisième section, M. le député Le Bail, qui ont trouvé dans leur Conseil général un appui qu'on ne rencontre peut-être pas suffisamment encore ailleurs. Le Finistère, à lui seul, compte à l'heure actuelle, — qu'on me permette de lui rendre ici l'hommage qui lui est dû, — un groupe vraiment fort intéressant de 7 écoles professionnelles pourvues d'un bateau-école à moteur auxiliaire, le *Goéland*, dont il m'a été donné déjà de parler au Congrès de Bordeaux, et, parmi ces écoles, celle de Douarnenez, dirigée par un de nos meilleurs maîtres, M. Rivoal, dont on connaît les très réels services scolaires et maritimes.

« A coup sûr, le but n'est pas encore atteint; loin de là. Il nous reste fort à faire encore pour donner à cette œuvre d'enseignement technique tout le développement, toute l'extension que comporte, soit en France même, soit aussi dans les colonies françaises, cette grande industrie des pêches maritimes. On n'en doit pas moins, semble-t-il, considérer avec la plus vive satisfaction pour le passé et la plus légi-

time confiance dans l'avenir le chemin déjà parcouru, la tâche déjà remplie. Il y a là surtout, il y a là dès maintenant, avec un nouvel enseignement heureusement constitué en quelques années, une branche nouvelle de notre éducation nationale remise aux mains de maîtres vraiment compétents; et ces maîtres, nous le savons, s'intéressent au plus haut point, pour le plus grand bien de leurs élèves, à toutes les questions scolaires et autres que peut soulever chez nous à l'heure actuelle l'industrie, si importante à tant d'égards, des pêches maritimes.

« ... Laissez-moi insister tout spécialement sur un fait qui suffirait à démontrer, s'il était besoin, d'abord toute l'importance que prend en ce moment même la question d'enseignement technique et professionnel des pêches maritimes, et aussi toute l'autorité qu'il convient d'attribuer aujourd'hui à nos Congrès.

« On se rappelle le vœu formulé en séance générale, au Congrès de Bordeaux, sur la proposition de M. Le Bail, au sujet de l'organisation officielle de cet enseignement.

« Jusqu'ici, seuls les cours de connaissances nautiques élémentaires des écoles primaires du littoral, — cours nettement établis par l'arrêté du 22 septembre 1898, — sont pourvus d'une organisation générale, d'une organisation vraiment régulière aussi. Ils dépendent de l'école elle-même. Faisant partie intégrante de ses programmes, ils sont confiés aux jeunes instituteurs qui ont reçu, nous l'avons dit, l'instruction spéciale qui convient. L'école n'a subi de ce fait aucune transformation; les instituteurs y restent ce qu'ils étaient.

« En va-t-il de même des écoles professionnelles de pêche? Poser la question, c'est la résoudre. Ces écoles, de création toute récente, — et pour cause, — nées de l'initiative privée sous l'inspiration et avec le concours de notre Société d'enseignement technique, ces écoles, dis-je, présentent, en même temps qu'une grande diversité d'origine, de sérieuses différences dans leur organisation et même dans leurs programmes. Quelques-unes, rattachées peu ou prou à des écoles primaires élémentaires ou à des écoles primaires supérieures, relèvent de l'Instruction publique. D'autres, officiellement indépendantes, dépendent surtout du bon vouloir de corps constitués, d'assemblées élues ou d'individualités qui s'y intéressent. Il faut bien le dire, elles sont soumises par là même à de fâcheuses fluctuations qui ne sont pas pour rassurer sur leur destinée, étant donné déjà surtout certains exemples que l'on connaît, ceux qui ont à cœur d'en assurer la prospérité.

« Il importe en tout cas d'abord que, d'une façon générale, on puisse arriver, pour l'avenir même de nos pêches maritimes, à en établir partout, aussi nettement que possible et dans des conditions plus élevées le plus souvent, les programmes.

« Il convient aussi de ne pas l'oublier, ces écoles possèdent déjà tout un personnel de maîtres, et le nombre s'en accroîtra sensible-

ment encore sans aucun doute, qui appartiennent en grande majorité à l'Instruction publique et dont il importe, pour leur avenir comme aussi dans l'intérêt des écoles, de régulariser la fonction. Ainsi qu'il a été dit plus haut, il y a là tout un groupe de maîtres appelés à rendre dans toute une série d'écoles, qui présentent un intérêt national, de réels services. On n'a certes pas le droit, même en se retranchant, suivant l'usage, derrière les règlements établis, de les laisser dans une situation absolument fausse. Toute fonction nouvelle, toute fonction créée surtout par la force des choses dans l'intérêt public, — et c'est le cas, — appelle de toute nécessité une réglementation en quelque sorte adéquate. Il y a là, de toute évidence, un organisme indispensable absolument nouveau dont il s'agit d'assurer le fonctionnement.

« C'est donc à juste titre que le Congrès de Bordeaux a émis le vœu « que le gouvernement encourage et favorise par tous les « moyens l'évolution de la pêche, notamment en organisant, après « entente entre les ministères de la Marine et de l'Instruction publique, « sur des bases nouvelles et au double point de vue professionnel et « théorique, l'enseignement nautique dans les écoles de pêche ; en don- « nant aussi un statut et des garanties aux maîtres et aux élèves, des « diplômes officiels à plusieurs degrés leur conférant des avantages « assurés dans leur carrière maritime ou leur carrière militaire pen- « dant leur service à bord des bâtiments de la flotte ».

« On ne peut, en vérité, que savoir le plus grand gré à M. Thomson, alors ministre de la Marine, d'avoir provoqué la réunion d'une commission interministérielle composée de représentants des ministres de la Marine et de l'Instruction publique, du Commerce et de l'Intérieur, en vue de préparer, sur les bases projetées, un projet d'organisation de l'enseignement en question.

« On ne peut que se féliciter grandement aussi de l'heureuse direction donnée par M. le député Le Bail aux travaux de la commission dont faisaient partie tout naturellement, permettez-moi le mot, le président et le secrétaire général de notre Société et du Congrès des pêches de Bordeaux.

« On ne peut enfin que faire une fois de plus l'éloge de la féconde activité déployée dans cette nouvelle fonction complémentaire, — encore une, — par le même secrétaire général, M. Pérard, fort justement nommé rapporteur de la commission.

« La commission, dont le rapport a été tout récemment déposé au ministère de la Marine, nous semble en somme, on peut le dire sans indiscrétion, avoir fait œuvre bonne à tous égards, en ce qui concerne d'abord l'organisation des écoles de pêche (établissement des programmes, constitution du personnel, contrôle technique et administratif), en vue aussi du développement des pêches maritimes (fixation des différents diplômes de patrons de pêche — grande pêche, pêche au large et pêche côtière, — conditions d'âge et de navigation, avantages militaires et professionnels, etc.).

« ... Je ne saurais terminer ce long discours présidentiel, dont je m'excuse, sans présenter ici la bienvenue aux représentants près du Congrès des différents ministères, Marine et Instruction publique, Commerce et Travaux publics, Agriculture et Colonies, et aussi à ceux des gouvernements généraux de l'Algérie et de l'Afrique occidentale. Il est à peine besoin de dire quel prix il y a lieu d'attacher à l'envoi de telles délégations, comme aussi à la présence de tous ceux qui n'ont pas hésité, alors qu'on aurait bien droit, en ce mois de septembre, à quelque repos, à venir à ce rendez-vous fixé en vue d'une étude commune de questions vitales pour notre pays, beaucoup trop devancé par d'autres, sur ce point, ne l'oublions pas.

« Pour n'en citer qu'une preuve, une intéressante étude de M. Henri Malo, parue, il y a quelque temps, dans le *Mercure de France*, constate la très sensible infériorité de nos pêches maritimes, eu égard à celles de l'Angleterre, et en recherche les causes.

« L'Angleterre et la France comptent à peu près, en dépit de l'opinion commune, le même nombre de marins-pêcheurs : 100 000 en Angleterre, 95 000 en France. On sait, par contre, la différence des résultats obtenus, différence de plus en plus sensible, à en juger par les chiffres cités dans l'étude en question. En 1903, par exemple, la vente du poisson en Angleterre a produit près de 250 millions ; en France, moins de 111 millions. De 1902 à 1903, en outre, le rendement a augmenté de plus de 8 millions en Angleterre, de 112 000 francs seulement chez nous.

« Cette supériorité de nos voisins, d'où vient-elle ? L'Angleterre possède-t-elle de meilleurs pêcheurs, plus expérimentés, plus audacieux que les nôtres ? En aucune façon. Les marins anglais ont tout simplement marché avec le progrès ; ils disposent notamment d'un outillage plus puissant. Il ne tient qu'à nous, au lieu de rester figés dans une immobilité stérile, de suivre leur exemple.

« C'est là — laissez-le moi répéter encore, — c'est là l'œuvre que, depuis près de quatorze ans déjà, notre Société a résolument entreprise. C'est tout ensemble l'esprit de progrès dans les individus et la réalisation du progrès dans le rendement de leur travail qu'elle prétend obtenir, d'une part au moyen de cours spéciaux et écoles professionnelles sérieusement organisées, de l'autre à l'aide de Congrès, où elle a trouvé toujours, où elle trouve aujourd'hui encore l'inestimable collaboration de savants et le très précieux concours de techniciens profondément dévoués les uns et les autres à l'œuvre en question. »

Inauguration du nouvel hôtel de la Ligue de l'Enseignement. — *Discours de M. Briand, président du Conseil.* — L'inauguration du nouvel hôtel de la Ligue de l'Enseignement, rue Récamier, a eu lieu le 30 octobre dernier. Au banquet qui a suivi cette inauguration

M. le Président du Conseil a prononcé un discours dont voici un passage essentiel :

« ... Pour défendre l'école, il ne suffit pas des efforts du gouvernement. Trop de citoyens, dès qu'ils éprouvent un malaise quelconque, se tournent vers le gouvernement, l'implorent. Il faut réagir contre cette idée du gouvernement intervenant partout, à propos de tout, et réglant tout. Le gouvernement, je le répète, doit faire tout ce qu'il peut; mais l'école laïque peut être défendue avec plus d'efficacité encore, d'abord par les instituteurs et les institutrices, ensuite par les initiatives privées. Et vous êtes un bel exemple de ce que peut l'initiative. En vous voyant, l'on se sent rassuré. Les adversaires de l'école laïque — ce sont sans doute les seuls Français qui ne peuvent songer à se tourner vers le gouvernement — ont été amenés à s'organiser. En face d'eux, il faut dresser la démocratie, tous ceux qui ont confiance dans l'école laïque, qui savent que c'est en elle qu'est la force de la République. L'école laïque entourée par des forteresses de bonne volonté agissante peut braver tous les coups, mais elle peut devenir indestructible par le maître d'école, par la maîtresse d'école. Leur enseignement ne doit pas être donné contre quelqu'un; pour inspirer confiance aux parents, il ne faut pas qu'il ait un caractère de polémique; pour être efficace, pour qu'il s'impose à tout jamais, il ne faut pas que les passions violentes qui roulent dans la rue pénètrent dans l'école. Et si dans la maison d'en face on se livre à ces pratiques détestables, la concurrence sera bien vite arrêtée, car n'en doutez pas, il y a dans ce pays beaucoup de bon sens et de clairvoyance.

« Nous avons été aux prises les années dernières avec d'autres difficultés. On a essayé de nous pousser à des violences. Nous n'avons pas bougé, nous avons fait notre tâche, nous sommes restés doux et tenaces. Nous avons abouti et le pays est resté avec nous. »

Discours prononcé par M. Henri Brisson a l'inauguration des annexes du lycée de Marseille. — Au banquet qui a suivi l'inauguration d'annexes au lycée de Marseille, M. Brisson a prononcé un discours dont nous extrayons ce qui suit :

« Je n'ai pas à faire ici de profession de foi en matière d'enseignement; je l'ai fait par parole et par écrit, dans des discours, dans des livres, dans des propositions de loi; vous savez ce que je pense, ce que je voudrais, ce qui me paraîtrait l'idéal : l'union morale de tous les Français préparée dès l'école.

« Ne peut-on pas envisager, dans un avenir à préparer, le passage d'un ordre d'enseignement à l'ordre immédiatement supérieur comme se faisant autrement qu'aujourd'hui? J'imagine les jeunes Français suivant d'abord, dans les écoles publiques, une très forte instruction primaire; après ces premières études, l'admission des enfants, des

adolescents, à un enseignement plus élevé serait le lot de ceux dont les aptitudes auraient été constatées par des examens ou des concours sérieusement institués; cette sélection naturelle et régulière serait le couronnement, non pas seulement des connaissances acquises, mais encore, mais surtout des qualités de caractère, d'esprit, de volonté, d'ardeur au travail, déployées dans la première période d'instruction et certifiées par de sévères épreuves.

« Ils ne sont pas rares, n'est-ce pas, messieurs, les professeurs, les agrégés de l'Université qui partagent ou qui ont professé cette manière de voir avant moi. Heureux signe des temps, disais-je, écrivais-je un jour, que de telles initiatives soient prises par des membres de l'Université nouvelle, c'est-à-dire par les hommes qui, connaissant le mieux l'enfant et la jeunesse, vivant au milieu de la démocratie pensante, tourmentés du noble dessein de grouper en un même faisceau des forces aujourd'hui divisées, se rendent parfaitement compte que, si l'on veut introduire plus de justice dans nos sociétés, c'est par les lois d'enseignement qu'il faut entreprendre cette œuvre, par elles seules qu'il sera possible de lui donner quelque stabilité.

« J'évoquais à ce propos le souvenir d'un délicieux et douloureux épisode d'un roman contemporain.

« Deux jeunes gens qui se sont aimés, qui s'aiment, sont tout à coup séparés par une querelle survenue entre leurs deux familles, naguère unies et demeurées voisines, mais devenues ennemies. Ils ne peuvent plus s'entrevoir que grâce à un puits mitoyen, jadis commun et maintenant séparé en deux parties par un mur qui s'élève au-dessus même de la margelle. Les deux enfants se regardent au miroir de l'eau; ils s'envoient avec les doigts des baisers que reflète l'onde tranquille; mais, lorsqu'ils relèvent le front, le mur, l'impitoyable mur est là qui les empêche de se voir, de s'embrasser et de réconcilier deux races.

« Ce mur, c'est la loi Falloux : il faut le renverser. »

La dictée[1]. — Le nombre en a été notablement réduit : deux au plus par semaine. Le titre donné, on lit la dictée, du mieux que l'on peut. Puis on l'explique : sous la forme d'une causerie familière, on fait trouver aux élèves le sujet, les idées principales, la suite de ces idées, le sens de certains mots ou expressions. En un mot, on traite ce texte de dictée comme un texte de lecture à expliquer. Aussi a-t-on choisi cette dictée avec le plus grand soin : pour que cette première partie du travail soit intéressante et fructueuse, il faut que ce texte de dictée ait toutes les qualités d'un texte de lecture expliquée. Cette explication faite, commence la partie proprement grammaticale de l'exercice. Ce qui a été fait précédemment n'était qu'une amorce. On appelle l'attention des élèves sur les mots qu'ils sont susceptibles de

1. Extrait du rapport annuel de M. l'inspecteur d'Académie de l'Aude.

mal écrire. Ces mots on ne craint pas de les écrire au tableau. Les très bons maîtres vont même plus loin : ils font trouver aux enfants la partie du mot où il est possible de faire une faute. Puis on rappelle, ou, ce qui vaut mieux, on fait redire aux élèves les règles de grammaire qui, dans le cours de la dictée vont trouver leur application. La dictée commence, on passe dans les bancs; les fautes que l'on cueille ainsi au passage sont autant d'occasions de faire parler les élèves, de tenir tout le monde en éveil et de mettre chacun en garde contre les fautes possibles. La dictée finie, on a bien soin de la faire suivre de questions inspirées aussi bien par la première partie de l'exercice (explication du texte) que par la seconde (règles de grammaire et orthographe d'usage). En procédant ainsi, on tient un double résultat. Par l'explication littéraire préalable et la première partie des questions, on a donné à la dictée, qui n'est plus seulement un exercice mécanique d'orthographe, un intérêt, une portée plus grande, une sorte de dignité. D'autre part, par la partie grammaticale de l'explication, on a prévenu les fautes et par là simplifié le travail de la correction.

Ce moment venu, on se garde bien de procéder à une longue et fastidieuse épellation des mots; il suffira de faire corriger au tableau par les délinquants eux-mêmes les fautes que ni les explications données ni les précautions prises n'auront empêchées. On a ainsi plus de temps pour insister tout particulièrement sur la correction des réponses aux questions données. Voilà un exercice bien conduit : intérêt et plaisir pendant, profit après.

Sujets de compositions donnés a l'examen du certificat d'aptitude a l'inspection primaire a la session de 1909 (aspirants et aspirantes). — *Pédagogie* : « On s'attache, dit Rousseau, à ce qu'il importe aux hommes de savoir sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. »

Expliquer cette pensée, et rechercher s'il est juste, dans une certaine mesure, de l'appliquer à notre enseignement primaire.

Administration scolaire : A quels moyens les lois et règlements permettent-ils de recourir pour assurer la fréquentation régulière des écoles primaires élémentaires? Exposez vos vues personnelles sur la question.

Sujets de compositions donnés a l'examen du certificat d'aptitude a l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures a la session de 1909 (aspirants et aspirantes).

Rédaction en français sur une question d'éducation ou d'enseignement. — Apprécier ces paroles d'un éducateur étranger : « L'amour de l'enfance est une précieuse réserve de force pour un maître et une

source de grandes satisfactions; elle a été la première vertu des éducateurs; c'est elle qui éclaire et développe toutes les facultés requises pour l'enseignement et pour l'éducation. Mais il faut que le maître la cache, que l'élève la devine sans la voir. Seule l'affection austère a de l'effet sur l'enfant. »

Composition en langue étrangère. — Quelles sont les différences caractéristiques que vous avez observées dans la manière d'élever les enfants en France et dans le pays dont vous avez étudié la langue ?

Thème commun à toutes les langues. — L'héroïque passeur. Ainsi, portant le poids de son souvenir Julien parcourut beaucoup de pays; et il arriva près d'un fleuve dont la traversée était dangereuse, à cause de sa violence et parce qu'il y avait sur les rives une grande étendue de vase. Personne depuis longtemps n'osait plus le passer.

Une vieille barque, enfouie à l'arrière, dressait sa proue dans les roseaux. Julien en l'examinant découvrit une paire d'avirons; et l'idée lui vint d'employer son existence au service des autres.

Il commença par établir sur la berge une sorte de chaussée qui permettrait de descendre jusqu'au chenal; et il se brisait les ongles à remuer les pierres énormes, les appuyait contre son ventre pour les transporter, glissait dans la vase, y enfonçait, manqua périr plusieurs fois.

Ensuite il répara le bateau avec des épaves de navires, et il se fit une cahute avec de la terre glaise et des troncs d'arbres.

Le passage étant connu, les voyageurs se présentèrent. Ils l'appelaient de l'autre bord, en agitant des drapeaux; Julien bien vite sautait dans sa barque. Elle était très lourde; et on la surchargeait par toutes sortes de bagages et de fardeaux, sans compter les bêtes de somme qui, ruant de peur, augmentaient l'encombrement. Il ne demandait rien pour sa peine; quelques-uns lui donnaient des restes de victuailles qu'ils tiraient de leur bissac ou les habits trop usés dont ils ne voulaient plus. Des brutaux vociféraient des blasphèmes. Julien les reprenait avec douceur; et ils ripostaient par des injures. Il se contentait de les bénir. (Gustave Flaubert, *La légende de saint Julien l'Hospitalier.*)

Version allemande. — Volksleute in Neapel. Wir pflegen gewöhnlich die Liebhaberei zu bunten Farben barbarisch und geschmacklos zu nennen, sie kann es auch auf gewisse Weise sein und werden, allein unter einem recht heitern und blauen Himmel ist eigentlich nichts bunt, denn nichts vermag den Glanz der Sonne und ihren Widerschein im Meer zu überstrahlen. Die lebhafteste Farbe wird durch das gewaltige Licht gedämpft... Die scharlachenen Westen und Röcke der Weiber, mit breitem Gold und Silber besetzt, die andern farbigen Nationaltrachten, die gemalten Schiffe, alles scheint sich zu beeifern, unter dem Glanze des Himmels und des Meeres einigermaßen sichtbar zu werden.

Und wie sie leben, so begraben sie auch ihre Toten; da stört kein schwarzer, langsamer Zug die Harmonie der lustigen Welt. Ich sah

ein Kind zu Grabe tragen. Ein rotsammetner, großer, mit Gold breit gestickter Teppich überdeckte eine breite Bahre; darauf stand ein geschnitztes, stark vergoldetes und versilbertes Kästchen, worin das weißgekleidete Tote mit rosenfarbenen Bändern ganz überdeckt lag. Auf den vier Ecken des Kästchens waren vier Engel, ungefähr jeder zwei Fuß hoch, welche große Blumenbüschel über das ruhende Kind hielten, und, weil sie unten nur an Drähten befestigt waren, sowie die Bahre sich bewegte, wackelten und mild belebende Blumengerüche auszustreuen schienen. Die Engel schwankten um desto heftiger, als der Zug sehr über die Straßen wegeilte und die vorangehenden Priester und Kerzenträger mehr liefen als gingen. (*Gœthe.*)

Version anglaise. — *An English tramp.* There could be no better spot than this to feel the magic of an English twilight. So we lingered, and the twilight lingered around us, strangely clear, in spite of the thickness of the air. As we sat, there came trudging along the road an individual whom, from afar, I recognized as a member of the genus « tramp ». As he approached us he slackened pace and finally halted, touching his cap. He was a man of middle age, clad ind a greasy bonnet, with false-looking ear-lochs depending from its sides. Round his neck was a grimy red scarf, tucked into his waistcoat; his coat and trousers had a remote affinity with those of a reduced hostler. In one hand he had a stick; on his arm he bore a tattered basket, with a handful of withered vegetables in the bottom. His face was pale, haggard and degraded beyond description — an extraordinary mixture of the brutal and the insinuating. He was the completest vagabond I had ever encountered. There was a richness of outline about him which filled me with a kind of awe. I felt as if I were in the presence of a personage — a great artist or actor.

« For God's sake, gentlemen », he said, in that raucous tone of weatherbeaten poverty suggestive of chronic sore-throat exasperated by perpetual gin — « for God's sake, gentlemen, have pity on a poor fern-collector! » — turning up his stale dandelions. « Food hasn't passed my lips, gentlemen, in the last three days. »

We gaped at him and at each other, and to our imagination his appeal had almost the force of a command. « I wonder if half a crown would be enough? » I murmured. And our fasting botanist went limping away through the park with a mystery of satirical gratitude superadded to his general mystery. (Henry James, *A passionate Pilgrim.*)

Version espagnole. — No era el sol el enemigo principal que yo temía en Sevilla, ni el más molesto. Otros habia que, aunque más pequeños, me daban mucha y muy cansada guerra. Eran éstos los abanicos. A cualquiera le asombrará que, siendo objetos tan inofensivos y aun útiles para todo el mundo, sólo conmigo fuesen fieros y sañudos contrarios. Mas aquí debo recordar que los abanicos generalmente son de papel, y este papel por uno de los lados suele estar pintarrajeado con asuntos campestres, y por el otro queda en blanco.

Pues bien, lo que más me pesaba no eran los paisajes, y eso que hay en ellos montañas de café con leche y mariposas que parten los corazones, sino precisamente el reverso blanco, lo que parecía que no debía de dar cuidado á nadie. Desde que en la tertulia de Anguita se supiera que era poeta, no sólo las niñas de la casa, sino cuantas tertulianas alli acudían, se creyeron con derecho para exigir de mí que llenase con versos aquel malhadado reverso. A lo cual contestaba yo manifestando en una décima ò redondilla que no había ojos como los del dueño del abanico, y que envidiaba al aire que iba á acariciar su rostro hechicero, y que toda la sal de Andalucía estaba depositada en Fulanita (á quien la mayor parte de las veces no conocía), etc., etc. Pero tantas había repetido estos ó parecidos conceptos, que para hallar forma diversa con que exponerlos me veía y me deseaba. Claro que cuantos más de estos sencillos artefactos venían á mi poder, las torturas eran mayores y más prolongadas. Llegó al punto que no podía ver uno en poder de alguna señorita, que se relacionase más ó menos con conocidas mías, sin sentirme acometido de congojas y sudores fríos, y alguna vez de calambres y náuseas. (A. Palacio Valdés, *La Hermana San Sulpicio.*)

Version italienne.

Diva feroce e torbida
Aste sanguigne, ardenti tede impugna,
In aspetto terribile
Destando Europa ad inaudita pugna.

Alteramente impavida,
Ogni vel disdegnando, erge la fronte;
Ma non eo quale ignobile
Atto parmi che in volto a lei s'impronte.

Pudico a un tempo e libero,
Qual vuolsi in Dea celeste, alto contegno
Non ha costei, né fervido
L'intatto cor di generoso sdegno.

Ancor le braccia ha livide
Dai mal infranti e ben mertati ferri.
E, servilmente rabida,
Tutti i sozzi liberti a sé fa sgherri.

Dall' Acheronte i perfidi
Sempre desti tiranni or lei mandaro
Perché ai delusi popoli
Torni il prisco lor giogo indi più caro.

La ignuda plebe lurida
Spalanca intanto le digiune gole;
E insanguinata ingoiasi
Ogni uom coll' esca onde allettarla ei vuole.

Ahi ribaldi satelliti.
Di ria deforme improvida Licenza,
Per voi non fia che offuschisi
Della divina Libertà l'essenza!

Prosapia vil di Spartaco,
Che ad ogni legge, ad ogni aver fai guerra,
Tu verso i Bruti e' Scevoli
Tenti il volo, senz' ali, erger da terra?

Susi doni impareggiabili
No, non comparte Libertà verace
A gente ch' infra i vortici
Dei vizj tutti putrefatta giace.

Ma che! Degg' io qui pingere
Sotto a Licenza le celesti doti
Dentro cui sol si abbarbica
Libertà, ch' odia al par schiavi e despòti?

Cours de législation et d'administration scolaires du Musée pédagogique. — M. L. Gobron, docteur en droit, chef de bureau au ministère de l'Instruction publique, a repris le 7 novembre, au Musée Pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, son cours de législation et d'administration scolaires à l'usage des candidats aux examens supérieurs de l'enseignement primaire.

Les leçons ont lieu dans la salle de Géographie, à neuf heures et demie du matin, le premier dimanche de chaque mois. En voici le programme pour l'année scolaire 1909-1910 :

Dimanche 7 novembre. — Législation et jurisprudence applicables à l'enseignement primaire. — Notions historiques. — Notions préliminaires.

Dimanche 5 décembre. — *Organisation générale.* 1re partie : *Administration centrale* (conseil supérieur, inspection générale, recteurs).

Dimanche 9 janvier. — *Organisation générale.* 2e partie : *Administration locale* (préfet et inspecteur d'académie, conseil départemental, inspection primaire, inspectrices départementales, délégation cantonale, maire).

Dimanche 6 février. — *Etablissements d'enseignement primaire public.* 1re partie : Obligations des communes. Création, construction et installation des écoles.

Dimanche 6 mars. — *Etablissements d'enseignement primaire public.* 2e partie : Caractères légaux de l'enseignement primaire public. — Organisation administrative des établissements. — Réglementation générale. — Réglementation spéciale aux diverses catégories d'écoles.

Dimanche 3 avril. — *Personnel de l'enseignement primaire public.*

Recrutement, nomination, émoluments. Régime légal et disciplinaire.

Dimanche 1er mai. — *Réglementation de l'enseignement primaire privé.* — Conditions requises du personnel. — Ouverture des écoles. — Conditions d'exercice.

Dimanche 5 juin. — La loi du 28 mars 1882 sur l'obligation scolaire. (Projet de loi et proposition de M. Pozzi.) — Caisses des écoles.

Des conférences complémentaires, dont le programme sera ultérieurement publié, auront lieu dans la salle de Géographie, à neuf heures et demie et à dix heures un quart du matin, les jeudis 3 février, 3 mars, 7 avril, et 12 mai.

ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES SOCIALES. — Voici, pour les enseignements qui sont de nature à intéresser plus particulièrement nos lecteurs, le programme des cours de l'École des hautes études pendant l'année scolaire 1909-1910.

Morale. — I. Enquêtes, exposés et discussions. Série d'exposés, suivis de discussions, sous la direction de M. Adolphe Landry. (*L'Éducation morale des Adultes.*)

De la coordination des efforts pour l'éducation morale des adultes : M. Gabriel Séailles, professeur à la Faculté des lettres de l'Université de Paris.

Rôle de l'officier : M. le Gal Bazaine-Hayter.

Rôle du médecin : M. le Dr Debove, professeur à la Faculté de médecine de Paris.

Rôle du prêtre : M. le pasteur Roberty.

Rôle du journaliste : M. Eugène Fournière.

Rôle de l'orateur populaire : M. Marc Sangnier.

Le théâtre : M. N.

Les sociétés éthiques : M. Jacques Chevalier, professeur au lycée de Châteauroux.

Les associations professionnelles : M. Paul Bureau, professeur à la Faculté libre de droit.

La propagande par le livre : M. le pasteur Wagner.

L'éducation réformatrice : M. Grimanelli, directeur honoraire de l'Administration pénitentiaire.

Conclusion : M. Alfred Croiset.

Pédagogie. — Enquêtes, exposés et discussions. 1. *L'enseignement du français.* Série de conférences, suivies de discussions ouvertes, sous la présidence de M. Alfred Croiset.

Objet de l'étude du français : M. A. Croiset.

La part respective des grands siècles littéraires : M. G. Lanson.

Le français à l'école primaire : M. Lacabe, inspecteur de l'enseignement primaire.

Le français dans les classes élémentaires de l'enseignement secondaire : M. Piettre, professeur au lycée Montaigne.

L'étude grammaticale du français dans le premier cycle : M. Maquet, professeur au lycée Condorcet.

L'étude grammaticale du français dans le second cycle : M. H. Bourgin, professeur au lycée Voltaire.

L'étude des textes dans le second cycle : M. P. Crouzet, professeur au collège Rollin.

La nature des devoirs français dans le premier cycle : M. A. Weil, professeur au lycée d'Orléans.

La nature des devoirs français dans le second cycle : M. G. Rudler, professeur au lycée Charlemagne.

2. *Médecine et pédagogie.* Série d'exposés et de discussions organisés par la Ligue française pour l'hygiène scolaire, sous la présidence de MM. les Drs Albert Mathieu et Mosny, médecins des hôpitaux.

L'hygiène dans l'éducation : M. le professeur Calmette, directeur de l'Institut Pasteur de Lille.

Organisation de la collaboration des parents et des éducateurs en vue de l'amélioration de l'hygiène intellectuelle, morale et physique des écoliers : M. le Dr Gallois.

Collaboration des médecins et des éducateurs dans les écoles ; ses principes ; sa mise en œuvre : M. le Dr de Pradel.

L'internat rural et familial : M. Berthier, directeur de l'école des Roches.

Les écoles de plein air : M. Ed. Petit, inspecteur général de l'Instruction publique.

Les colonies de vacances ; comment pourrait-on améliorer leur fonctionnement et leur rendement actuels : M. Coudriolle.

Nécessité de réduire le nombre des heures consacrées aux études pour pouvoir satisfaire aux exigences de l'éducation physique : M. le Dr Pierre Régnier.

Possibilité de compenser la réduction du nombre des heures consacrées aux études par la modification des programmes d'enseignement et l'amélioration des méthodes pédagogiques : M. le Dr Pierre Régnier.

Promenades et caravanes scolaires : M. le Dr Cayla.

Jeux de grand air à l'usage des écoles urbaines ; leur utilité, leur choix, les emplacements nécessaires : M. Bougier, professeur au collège Rollin.

De l'enseignement du travail manuel dans les écoles : M. Jully.

Société de préservation contre la tuberculose. Appel aux instituteurs. — La Société de préservation contre la tuberculose dont le siège est à Paris, 33, rue Lafayette, adresse un appel aux instituteurs et aux institutrices pour les inviter à faire adhésion à cette œuvre.

Des plaquettes, brochures et autres documents pouvant servir à

l'éducation antituberculeuse et à la propagande sont tenus gratuitement à la disposition des instituteurs et institutrices sur demande adressée au siège social.

Souscription pour un monument a la mémoire de M. Carré. — L'Association amicale des instituteurs et institutrices des Ardennes a décidé d'élever à Charleville un monument à l'inspecteur général M. Carré, ancien inspecteur d'Académie à Mézières.

Les cotisations peuvent être adressées à M. Manquillet, directeur d'école à Charleville.

Congrès international d'hygiène scolaire. — Ce Congrès se tiendra à Paris au début des grandes vacances, entre le 2 et le 7 Août 1910.

Revue de la Presse.

Journal des Débats, 20 septembre. — S. *Les Pères et les Fils : les Goûts et les Plaisirs.* — Les jeunes générations n'ont plus le goût des distractions intellectuelles : elles n'aiment plus le théâtre et ne se plaisent guère à la lecture. S. le déplore et, comme nous sommes de son temps, nous nous associons à ses regrets. Il ne faut pourtant pas oublier que, pendant longtemps, on a prêché l'action aux jeunes Français et que ce n'est pas dans le commerce des livres que l'on se prépare à l'action. Peut-être n'est-il pas très fâcheux que la lecture soit un plaisir réservé à l'arrière-saison.

Mercure de France, 1er octobre. — H. Schoen, *Les nouvelles universités commerciales en Allemagne.* — Après un historique des tentatives faites par les Allemands pour constituer dans leur pays l'enseignement du commerce, M. Schoen étudie et expose l'organisation des universités commerciales créées dans ces derniers temps. Il montre qu'elle est le couronnement de tout un programme d'enseignement, qui commence dans les classes des *Écoles réales* ou dans les *Écoles de perfectionnement* et se termine dans les différentes *Sections* des nouvelles universités. « A n'en pas douter, dit M. Henri Schoen, c'est ce vaste système d'éducation commerciale qui a valu à l'Allemagne le développement extraordinaire de son commerce mondial. »

Revue de l'Hypnotisme, septembre. — Dr Witry, *Suicides d'écoliers.* — Le Dr Witry signale une brochure du professeur Albert Eulenburg, de Berlin, dans laquelle est établie la statistique et la pathogénie des suicides d'écoliers en Allemagne. « La statistique du professeur Eulenburg porte sur une période de vingt-six ans et ses observations médicales exactes se rapportent à 1 258 cas bien étudiés. Ces 1 258 cas n'ont trait qu'à des suicides d'écoliers d'écoles moyennes et supérieures. En comparant ces chiffres on établit 53 suicides d'écoliers par an en Prusse, soit un suicide par semaine. » Voilà qui est véritablement lamentable. Une statistique de ce genre n'a pas, que nous sachions, été faite chez nous. Révélerait-elle, si on l'entreprenait des faits aussi pénibles?

Revue politique et parlementaire, octobre. — Dr Pecker, *La Lutte scolaire contre la Tuberculose.* — Après avoir fait voir comment d'autres pays ont su mieux que la France combattre les ravages de la tuberculose, l'auteur demande que l'on organise dans nos lycées et collèges l'enseignement obligatoire de l'hygiène. Cet enseignement, d'après lui, devrait comporter un supplément de frais d'études, 10 francs par exemple, qui seraient versés « à une caisse d'assurance antimorbide et plus particulièrement antituberculeuse en faveur des professeurs malades au plus grand avantage prophylactique des élèves ».

L'Éducation, septembre. — E. Blanguernon, *Les Classes-Promenades.* — M. Blanguernon, inspecteur d'Académie de la Haute-Marne, a organisé des classes-promenades dans son département. Ces classes-promenades, qu'il faut se garder de confondre avec les promenades scolaires, sont des classes véritables, régulières, fixées à un jour de travail, non de congé, avec une préparation prévue comme celle des autres classes, soumises comme les autres à l'inspection, donnant lieu, toujours comme les autres, à des exercices oraux et à des devoirs écrits. Cette expérience, qui a commencé au printemps dernier, est soigneusement décrite par M. Blanguernon, qui en précise l'objet et le caractère et en enregistre le résultat. Le mot d'un jeune fermier, cité à la fin de l'article, en donne sous une forme pittoresque, une idée assez juste : « Il y a assez longtemps qu'on voyait les choses en encre ; ce n'est pas dommage qu'on les voie un peu en vrai. »

Revue du Mois, 10 octobre. — J. Bonnerot, *Le rôle social des Bibliothèques.* — M. Bonnerot, avec raison, combat la conception d'après laquelle la bibliothèque pour le peuple n'a été longtemps qu'une œuvre philanthropique, destinée à préserver les ouvriers et les paysans des dangers de la rue et du cabaret. Son rôle social est plus haut : elle doit être vraiment un instrument de culture.

Le Matin, 15 octobre. — Dr J. Roubinovitch, *Les Parias de l'Enfance.* — Renseignements intéressants sur les résultats que l'enseignement des enfants anormaux a donnés aux États-Unis, en Angleterre, en Allemagne, sur les efforts qui sont tentés pour l'organiser dans notre pays. Le Dr Roubinovitch estime qu'il est indispensable de créer pour cette catégorie d'enfants, non pas des classes spéciales dans les écoles existantes, mais des écoles autonomes avec internat.

Revue scientifique, 16 octobre. — L. Fabre, *Les Fondations « Carnegie ».* — Énumération des principales institutions scientifiques et

philanthropiques qui, tant aux États-Unis qu'à l'étranger, sont dues aux libéralités du célèbre multi-millionnaire.

L'Éducation moderne, octobre. — Dr V. Pauchet, *Le Traitement de la Paresse.* — « Les maîtres, dans les écoles doivent être convaincus que la paresse est *toujours* d'origine physique et que c'est à guérir, non à punir, qu'il faut s'appliquer. » Telle est l'affirmation du Dr Pauchet; et il indique tout un régime à l'usage des écoliers paresseux : alimentation strictement végétarienne, sieste après le repas du midi, bains d'air, bains de soleil, et enfin psychothérapie. — On n'ose guère contredire un représentant de la Faculté; mais, tout de même, si nous sommes disposé à croire que la paresse est *souvent* d'origine physique, nous nous persuadons difficilement qu'elle vienne *toujours* de là. Peut-être les médecins, dont la science est encore si conjecturale, n'épargnent-ils pas assez les affirmations absolues.

M. P.

Bibliographie.

I. **Moral Instruction and Training in Schools.** Report of an International inquiry, edited by M. E. Sadler, 2 vol. in-8°, Londres, Longmans, Green and C°, 1908.

II. **Report on Moral Instruction and on Moral Training in the Schools of Austria, Belgium, the British Empire, China, Denmark, France, Germany, etc.**, by Gustave Spiller, 1 vol. in-8°, Londres, Watts and C°, 1909.

Le premier de ces ouvrages contient les résultats d'une enquête ouverte, sur l'initiative du Rév. Paton, et de MM. Harrold Johnson, Clifford W. Barnes et W. T. Stead, par un vaste comité, où toutes les opinions, toutes les croyances se trouvèrent représentées. La première réunion du Comité d'initiative eut lieu en 1906, et le rapport paraissait en août 1908. C'est dire que l'enquête fut menée avec une rapidité peu ordinaire. Peut-être eût-il mieux valu ne pas tant se précipiter et, sur certains points, pousser un peu plus loin les investigations; mais il faut laisser les critiques de détails et reconnaître que ces deux volumes renferment une masse énorme de renseignements et qu'ils permettent de se faire une idée suffisante de la question.

Le soin de diriger la publication avait été confié à M. Sadler qui a l'habitude de ces recherches collectives, et dont le caractère offrait aux collaborateurs de l'œuvre, avec une ferme volonté d'aboutir, la garantie d'une inlassable affabilité et d'une réelle impartialité. Dans l'introduction, M. Sadler indique pourquoi et avec quels concours l'enquête a été entreprise. On ne fait pas actuellement, en Angleterre, ce qu'on peut et ce qu'on doit pour préparer l'individu à son rôle social. C'est un problème qui n'est pas résolu et qu'il faut résoudre à tout prix; l'avenir du pays en dépend. Les difficultés sont grandes, mais il serait criminel, sous le prétexte qu'on n'est pas d'accord sur le fondement de la morale, sur les sanctions, sur les méthodes, de se résigner à l'inaction. Qu'on recueille les principes acceptés par tous, qu'on se préoccupe de créer à l'école un milieu vraiment moral et social, qu'on ait des maîtres assez bien préparés pour qu'il soit possible de leur laisser la liberté et le choix des méthodes, — différentes suivant les circonstances, — et l'on aura déjà fait un grand pas. Après avoir impartialement résumé les tendances que l'enquête a mises au jour, M. Sadler donne la conclusion du comité : « Dans toute école primaire publique, une leçon par semaine au moins devrait être

consacrée à enseigner les principes du devoir personnel, social et civique, en les éclairant d'exemples empruntés à l'Écriture et aux autres livres religieux, à la poésie, aux biographies, à l'art. »

Dans le premier volume, consacré à l'Angleterre, une centaine de pages a été réservée aux généralités. MM. Rudolf Eucken, professeur à l'Université d'Iéna, Hayward, Findlay, professeur à l'Université de Manchester, John Adams, professeur à l'Université de Londres, F. J. Gould, l'apôtre de l'enseignement moral en Angleterre, J. E. Muirhead, professeur à l'Université de Birmingham, les Rév. Lyttelton et Bernard, le P. M. Maher, S. J., Mme Bryant, etc., en de brèves études, posent le problème, établissent la possibilité de l'éducation morale, étudient quelques-unes de ses difficultés, signalent quelques solutions, ou, tout au moins, certaines conditions indispensables, d'après eux, au succès d'une réforme. Le reste du volume est rempli par des exposés sur l'éducation morale dans les écoles primaires, primaires supérieures, secondaires, normales, dans l'enseignement des adultes, l'enseignement technique, les établissements de correction. Dans ces pages, on ne rencontre pas que des faits. Comme l'enquête portait non seulement sur ce qui se faisait, mais sur ce qu'il fallait faire, les généralités abondent. Souvent même, nous apercevons moins la situation exacte de l'éducation morale dans les écoles anglaises que les vues des éducateurs sur les moyens de l'améliorer.

Evidemment, et cela ressort des articles exprimant des opinions individuelles, comme des rapports résumant les opinions collectives, on admet généralement, en Angleterre, la nécessité d'élever le niveau moral des écoliers, et cela dans tous les ordres d'enseignement. Ce besoin tantôt est exprimé nettement, tantôt résulte de la préoccupation même d'obtenir un progrès. Il semble aussi que, souvent, on l'affirmerait avec moins de discrétion, si le choix des moyens ne donnait lieu à des incertitudes et à des appréhensions qui commandent la prudence.

On connaît le très noble idéal offert à l'école élémentaire par le *Board of Education* (Introduction au *Code of Regulations*). Nul ne soutient qu'il soit réalisé sinon intégralement — ce qui supposerait l'avènement d'un nouvel âge d'or, — du moins dans des proportions humainement désirables. Que de motifs paralysent l'effort des maîtres : immoralité des familles, sortie prématurée de l'école, nombre excessif des élèves, etc. Dans l'enseignement secondaire, placé dans des conditions beaucoup plus favorables, l'éducation morale est défectueuse. Le système que la personnalité d'un Arnold avait su rendre excellent, et qui, avec certaines complications nécessaires, est toujours appliqué dans les grandes écoles publiques, n'est plus suffisamment efficace. L'effort pour établir une atmosphère où se développe la *corporate life*, est sain; le soin avec lequel on cherche à développer le caractère est utile; le *prefect system* a des avantages ; mais, dit M. Bompas Smith dans sa très judicieuse étude, cette discipline « ne développe pas

assez l'indépendance de l'enfant moyen » ; elle isole l'écolier de la vie extérieure. Souvent aussi, dans ces écoles, on ne donne pas aux élèves un développement intellectuel assez complet ; on ne leur assure pas, pour l'avenir, un idéal suffisamment élevé. Combien d'enfants ont leur horizon limité par le succès d'un examen, l'obtention d'une bourse, une victoire au foot-ball !

L'éducation morale des filles, à l'école primaire, se heurte aux mêmes obstacles que celle des garçons. Il semble, à lire les résultats de l'enquête, qu'elle est plus sérieusement organisée dans les écoles secondaires.

Donc, et c'est là en somme une conclusion généralement admise, il faut faire quelque chose. Mais quoi ? Suffit-il de renforcer les disciplines traditionnelles, d'élever l'idéal, de veiller à ce que, dans chaque établissement, le *ton*, fermement et sainement maintenu, règle l'organisation du travail et des jeux, de choisir des maîtres dont l'action soit sûre, d'extraire des diverses matières d'enseignement toute leur substance éducative, enfin et surtout de demander à la leçon de religion, à la leçon d'Écriture sainte, ce que d'autres attendent de leçons systématiques et non confessionnelles ? Oui, disent les uns, cet ensemble de moyens a suffi et il suffira encore. Que l'obligation scolaire soit prolongée et que la loi ne permette plus à l'enfant de quitter l'école à douze ans (onze ans dans les campagnes), que la pratique du demi-temps soit supprimée, qu'on ne confie plus autant d'élèves à un même maître, qu'on organise plus complètement les exercices physiques, la santé du corps étant liée à la santé de l'âme, que la leçon d'Écriture soit régulièrement faite et que le maître donne plus de place à l'interprétation morale qu'à l'explication historique de la Bible, et les méthodes traditionnelles conserveront leurs pleins effets. Non, répondent les autres, ces méthodes, même amendées, ne suffisent pas ; il faut, non pas leur en substituer, mais en ajouter d'autres. Quelques-uns préconisent la coéducation. C'est, dit le Rév. Grant, le facteur principal de la réforme. La présence de garçons et de filles dans une école est un danger, prétend-on. Est-ce donc un danger dans une famille ? La séparation des sexes est contraire à la nature et elle rend impossible d'enseigner le respect des sexes (*sex reverence*). C'est aussi l'avis de M. Russell, directeur d'un établissement où est établie la coéducation, et de M. Badley, qui dirige l'école déjà célèbre de Bedales. Ce dernier considère que, seule, la coéducation — le nombre des filles étant, dans une même classe, à peu près égal à celui des garçons — assure à l'école « les conditions normales dans lesquelles une moralité consciente peut se développer naturellement » ; elle permet aux filles et aux garçons de se comprendre mutuellement, et habitue ces derniers à ne pas considérer les filles comme uniquement nées pour leur service ou leur agrément. Si, pour d'autres, la coéducation ne convient qu'aux premières années de l'enfance, M. Badley estime qu'elle ne peut avoir de bons effets qu'étendue à

l'éducation entière. Il ne craint pas, sans doute, comme une des institutrices consultées, que la coéducation, enlevant au mariage le mystère qui convient à un sacrement, ne multiplie le nombre des célibataires.

D'autres, pour renforcer l'éducation morale, comptent sur le travail manuel. Mais, ce qui paraît à beaucoup la réforme principale, c'est d'introduire ou de généraliser l'enseignement systématique de la morale, direct ou indirect, avec ou sans le secours de la religion. Ce fut la plus importante des questions traitées au cours de l'enquête. C'est aussi la plus actuelle. Aujourd'hui, nous croyons devoir le rappeler, le *Code of Regulations* permet aux autorités locales d'organiser dans les écoles primaires l'enseignement systématique de la morale. Dans un certain nombre d'écoles cette réforme a été accomplie, mais elle se heurte à une opposition formidable, qui s'est manifestée le 16 mars dernier, à la Chambre de communes. M. Gooch demandait au ministre de l'Instruction publique de rendre obligatoire, à l'école, l'enseignement systématique de la morale. Il se faisait ainsi le porte-parole de la *Moral Education League*, qui, avec une ardeur continue, et non sans succès, poursuit l'introduction de cette réforme. Il se défendait par avance de toute hostilité contre l'éducation religieuse. Mais, en fait, que peuvent actuellement les maîtres, paralysés au milieu des querelles religieuses? N'est-il pas à craindre que, pour éviter les difficultés, ils suppriment purement et simplement l'enseignement moral? Il faut, disait M. Gooch, que la leçon de morale figure obligatoirement sur l'horaire. Le maître s'en tiendra à la morale de sens commun et puisera ses exemples comme ses préceptes « aux sources religieuses, aux sources littéraires, et, en fait, à toute autre source ». Cette proposition eut un médiocre succès. On répondit à M. Gooch que l'enseignement, ainsi compris, menait à la morale laïque, ce qui était une abomination. Interrogé, le gouvernement se tint sur la réserve. Quelque temps auparavant, le Parlement avait repoussé le principe de la laïcisation de l'école. Ce n'était pas le moment de prendre parti pour un enseignement qui lui est si étroitement lié. M. Runciman déclara que, tout en reconnaissant l'importance de l'éducation morale, il ne pouvait faire plus que d'inscrire, sur le *Code of Regulations*, l'enseignement systématique de la morale parmi les matières autorisées. Dans une entrevue qu'il eut ensuite avec le bureau de la *Moral Education League*, il maintint cette manière de voir, mais fit remarquer que cet enseignement était non seulement autorisé mais recommandé par les règlements; il reconnut en outre que, dans la préparation des instituteurs, on doit faire une large place à la morale.

L'enquête nous offre, sur cette question qui, on le voit, n'intéresse pas seulement l'éducateur, les avis les plus différents. Les uns repoussent nettement la leçon de morale; d'autres l'acceptent, mais à condition que la morale enseignée soit religieuse. « Un système de leçons de morale non théologique serait fatal aux jeunes gens », de telles leçons sont « contraires à la psychologie », contraires « à la loi de

nature ». Certains admettent qu'il n'est pas utile d'invoquer la foi pour recommander la propreté, mais, pour d'autres, se laver rentre dans le devoir suprême qui est de plaire à Dieu. Il semble bien qu'une minorité seulement parmi les maîtres consultés partage l'avis de celui qui répondit : « Pour être efficaces, l'instruction et l'éducation morales doivent être systématiques et directes. »

Ce qui inquiète un peu, ce sont les mots leçon, systématique, direct, tout ce qui peut faire croire à un enseignement analogue à celui des autres matières. On craint aussi l'abstraction, l'abus du raisonnement, parfois même, pour les filles, le danger d'une analyse excessive, maladive, les raffinements outrés de la conscience (*morbid self-analysisand hyper-conscientiousness*). Certains accepteraient un enseignement systématique dans le plan, pourvu qu'il fût indirect dans la forme.

Pourtant, que de précautions chez ceux qui défendent la leçon de morale! « La méthode systématique, dit M. F. J. Gould, est souvent désignée sous le nom de méthode directe. On pourrait l'appeler aussi méthode schématique. Son essence est de tâcher, en présentant des exemples de conduite concrets et en analysant dans des *entretiens* les causes et les conséquences, d'éclairer et de renforcer les jugements de l'enfant... Le but des leçons schématiques est de discipliner la pensée. » Et comme ces mots pourraient encore effrayer, M. Gould se hâte de montrer comment il sait, dans son enseignement, faire appel au sentiment et à l'imagination. Tous ceux qui ont lu ses livres ou qui l'ont entendu, savent combien une leçon de lui a peu les apparences d'un enseignement abstrait. Dans une conférence faite en février dernier, le président de la *Moral Education League* disait encore : « L'enseignement moral doit être concret, il doit suggérer directement quelque chose à faire, non exposer purement des principes généraux sur la vie. Il doit être, autant que possible, positif, plutôt que négatif. Il doit être pratique. Il doit donner l'impression d'une découverte faite par l'enfant. Il doit être adapté au développement de l'esprit auquel il est destiné. Il doit être en harmonie avec les actes du maître, etc. »

Mais le programme de la *Moral Education League*, si modéré et pratique qu'il soit, et bien que défendu par des hommes, pour la plupart profondément religieux, semble encore trop dangereux aux tenants de l'éducation purement religieuse. Dans le progrès de la morale de sens commun, ils voient celui de la laïcisation dont les partisans augmentent chaque jour en Angleterre. Au dernier congrès des Instituteurs, le président de l'Union nationale n'a-t-il pas déclaré qu'à son avis, la sécularisation de l'école s'imposait?

Les incertitudes actuelles sont extrêmement préjudiciables. Une des réformes urgentes aux yeux de tous, est la meilleure préparation des maîtres. Cela est dit et répété à toutes les pages des rapports. Mais, encore faut-il savoir à quoi les préparer ? à découvrir le sens moral

de la Bible et à l'interpréter? à enseigner la morale comme le recommandent les Gould et les Mackensie? à former cette atmosphère qui suffit à purifier une école? Je plains les professeurs d'Écoles normales qui doivent procéder au soin délicat et imprécis de cette préparation.

J'en viens au second volume qui contient les résultats de l'enquête faite à l'étranger. Le soin d'étudier l'enseignement moral en France avait été confié à MM. Harrold Johnson, Edward Myers, T. E. Harvey, Reginald Balfour, B. Dumville et Miss Eleanor F. Jourdain.

M. Harrold Johnson, l'actif secrétaire de la *Moral Education League*, a fait un très louable et très rare effort pour comprendre et pour juger impartialement la conception française. Il a très exactement résumé les intentions des hommes qui, avec Jules Ferry, introduisirent à l'école primaire l'enseignement méthodique de la morale laïque. Tout au plus pourrait-on regretter que M. Johnson n'ait pas insisté davantage sur les obstacles que rencontra la réforme et sur les motifs qui la rendaient indispensable. Dans les pages, où il veut expliquer les modifications apportées au programme depuis 1882, il y a bien aussi quelque flottement. Mais, pour être complet, il eût fallu écrire tout un chapitre d'histoire contemporaine. On ne peut vraiment reprocher à M. Johnson de ne l'avoir pas entrepris.

M. Harrold Johnson rend hommage à l'effort accompli. « La France, dit-il, a dans son système d'éducation primaire un instrument merveilleux. » Il estime fort les écoles normales de Saint-Cloud et de Fontenay, vante l'organisation des écoles normales et il a confiance dans le personnel primaire dont il a pu constater les tendances démocratiques. Ce n'est pas non plus sans sympathie qu'il résume les efforts tentés pour établir un enseignement post-scolaire, rendu indispensable par la sortie prématurée de l'école et par l'observation défectueuse de la loi d'obligation scolaire, pour relier, en un mot, l'école à la caserne. Il note enfin, avec quel soin, en s'occupant de la mutualité, le maître s'efforce de développer chez ses élèves le sens de la solidarité, si chère aux éducateurs français. Que manque-t-il donc, d'après lui, à l'enseignement primaire français en général, à l'enseignement moral en particulier? Le maître, dit M. Johnson, s'adresse trop exclusivement à la raison, pas assez au sentiment. « L'enseignement moral n'a pas d'échappée vers l'idéal, vers l'infini. Il est trop clair, trop intelligible, trop terre à terre, trop familier. » En outre la mémoire y tient trop de place, l'éducation esthétique de l'enfant est trop négligée. Enfin, si les relations entre inspecteurs et instituteurs, entre directeurs et adjoints, entre maîtres et élèves sont excellentes, si, plus souvent que l'enfant anglais, l'enfant français comprend qu'il est à l'école pour apprendre, l'école est trop séparée de la famille. D'une part, les parents ont une tendance à s'en remettre aux instituteurs du soin d'élever leurs enfants; l'institution des crèches, des cantines, si bonne en soi, leur permet de s'en désintéresser. D'autre

part, les enfants, dominés par le maître, perdent toute initiative. M. Johnson reconnaît d'ailleurs que l'école fait ce qu'elle peut pour obtenir la collaboration des familles.

Voilà pour l'enseignement primaire. Si M. Johnson est, en somme, favorable à l'éducation morale que nous donnons aux enfants des écoles primaires, il a été moins satisfait de ce qu'il a vu dans l'enseignement secondaire. Là, dit-il, règne un pur intellectualisme qui n'est compensé ni par l'éducation physique ni par l'éducation morale. A l'école primaire, les rapports continuels et familiers du maître et des élèves corrigent ce qu'il y a de sec dans l'enseignement rationnel. Dans l'enseignement secondaire, rien de semblable. Trop souvent, le lycée est une prison, le proviseur un pur administrateur, le censeur, un *policeman*, les professeurs, des personnes purement *academic* ; les répétiteurs, placés hiérarchiquement au-dessous des professeurs, ont peu d'influence morale. Les jeux qui, en Angleterre, tiennent tant de place dans l'éducation, ne sont pas organisés. Les leçons de morale ressemblent trop à n'importe quelle autre leçon et ne peuvent avoir pour résultat de créer des habitudes.

Dans cet article, nous nous contentons de reproduire les opinions, sans examiner ce qu'il peut s'y trouver de juste ou de faux. Nous remarquerons pourtant que M. Johnson semble n'avoir pas regardé d'assez près notre enseignement secondaire. Si certains professeurs considèrent la classe de morale comme une classe de français, ils ont tort. Mais, qu'un enseignement soit mal donné, en quelques endroits, cela n'a jamais prouvé qu'il fût partout sans effet. Nous ajouterons que les leçons de morale faites en 4e et en 3e, n'absorbent pas toute l'éducation morale du lycée, qu'elles ne dispensent aucunement les administrateurs et les maîtres de tout ordre d'utiliser les incidents de la vie scolaire comme les diverses matières de l'enseignement pour le développement moral des enfants. Il est prescrit aux professeurs des classes élémentaires d'utiliser dans ce but l'histoire et l'explication des textes. Qui, parmi leurs collègues, ne se considère comme tenu de suivre cette recommandation? Se trouve-t-il des maîtres capables de ne pas faire servir à la culture morale autant qu'à la formation du goût et de la raison les merveilleuses richesses de notre littérature? Si M. Johnson avait assisté à tous les exercices d'une même classe, seulement pendant une semaine, sans doute eût-il porté un jugement moins sévère.

Le Rév. Edward Myers a examiné l' « Instruction morale dans les écoles françaises au point de vue catholique ». C'est dire qu'il n'a pas pour l'école laïque une estime exagérée. Partant de l'idée que toute éducation morale est stérile si elle ne s'appuie sur la religion, il reproduit quelques-uns des arguments opposés par les catholiques à l'école laïque. Il puise dans les ouvrages de MM. Goyau et Bocquillon des faits qu'il a, comme eux, l'imprudence de généraliser. Il eût été plus instructif de soumettre les écoles catholiques à un

examen approfondi et d'apprécier la valeur morale de leur enseignement.

M. Edmond Harvey montre plus de prudence. Les passions sont trop surexcitées, dit-il, la bataille trop récente, l'expérience trop brève, pour qu'on puisse porter, en toute justice, un jugement absolu sur l'enseignement moral en France. Il lui semble pourtant que deux points sont établis : l'un, que l'introduction de la morale laïque n'a pas fait disparaître toutes les difficultés, l'autre que, plus que jamais, le caractère et la personnalité du maître ont une importance capitale. Il souligne, parmi les traits qui l'ont frappé durant son enquête, la foi dans la solidarité, la transformation en dogme de la déclaration des droits de l'homme, et il passe en revue, rapidement, trop rapidement même, l'œuvre des patronages, du Sillon, des Amicales, etc.

Puis vient une remarquable étude de miss Eleanor F. Jourdain sur l'enseignement moral des jeunes filles. Après un court préambule où est résumée l'histoire de l'éducation des filles, miss Jourdain aborde la réforme de 1882. Avec autant de conscience que de pénétration, elle détermine l'esprit de la réforme, montre à la fois ce qu'on a voulu et ce qu'on a pu faire, étant donné les circonstances, cherche à expliquer comment et pourquoi les intentions premières se sont modifiées dans les années suivantes. Elle ne perd jamais de vue que cet enseignement a été organisé par des Français du XIXe siècle, et, réussissant à dominer le sujet, elle montre finement pourquoi une école française ne peut pas être une école anglaise ou une école allemande. Elle s'explique qu'ayant à choisir entre la foi et la raison, et ayant choisi la raison, la France attache tant de prix à donner aux enfants la claire, consciente et intelligente vision de leurs devoirs. En outre, élargissant son enquête, miss Jourdain a vu que l'éducation morale de l'enfant n'est pas limitée à l'heure de la classe de morale. Elle a eu la bonne fortune de feuilleter la monographie de l'École Edgar-Quinet, préparée pour l'Exposition de 1900 et malheureusement restée manuscrite, et elle a pu saisir sur le vif la valeur éducative de l'enseignement établi à Fontenay par Pécaut. Il en résulte qu'elle a rapporté de l'enseignement des filles une excellente impression. Certes elle le trouve encore trop intellectuel; elle regrette que l'influence de Pécaut, pour qui les Anglais ont autant de sympathie que d'admiration, ne se soit pas exercée d'une façon plus large et plus durable; elle regrette que, sous prétexte de neutralité, l'enseignement moral s'interdise les ressources précieuses offertes par la Bible. Mais elle ne cherche pas à cacher son admiration pour ce qu'elle a vu, et son impression dernière est que l'enseignement des filles est supérieur à celui des garçons.

Des notes laissées par le regretté Reginald Balfour, il résulte que, satisfait de l'enseignement civique et patriotique donné dans les écoles de France, il est revenu convaincu qu'une éducation morale ne faisant pas appel à la religion, était insuffisante. Il avait, par ailleurs,

entendu des directeurs d'écoles catholiques regretter que le catéchisme lui-même ne contînt pas « un enseignement moral défini et suffisant ». Enfin, dans un dernier chapitre, M. B. Dumville reproche à notre enseignement moral d'être trop verbal et de ne pas atteindre réellement les élèves. Ce n'est pas que l'enseignement méthodique et logique l'effraie. Il croit au contraire que tout enseignement moral doit « éclairer »; qu'il faut « éveiller une raison morale qui contrôle la vie indépendamment de motifs mercenaires ». Un enseignement moral défini, maintenu dans de justes limites, aurait, pense-t-il, plus d'effet sur le caractère pratique des Anglais.

Nous n'analyserons pas les pages où il est traité des autres nations. Le manque de place l'interdit. Signalons seulement le chapitre où le baron Kikuchi expose avec une clarté remarquable sur quels principes repose l'enseignement moral au Japon. Je lui reprocherai seulement de prêter à malentendu, en attachant à plusieurs reprises et avec une insistance fâcheuse, l'épithète *religieux* à cet enseignement. Un système d'éducation morale, où n'apparaît pas le mot Dieu, qui ne subordonne pas tous les devoirs à celui d'obéir ou de plaire à une volonté divine, qui fait appel uniquement au sentiment de loyalisme qui, à travers les âges, et sans distinction de présent, de passé et de futur, unit à tous les empereurs successifs, toutes les générations de citoyens, ce système ne peut être dit religieux, au sens où nous prenons ce mot. Le dévouement à l'État — le mot est dans le rescrit impérial, — à l'État japonais considéré comme éternel, et symbolisé par la succession continue des empereurs, et qui se perpétue, à travers les changements et les révolutions, aux époques où règne la foi religieuse comme à celles où elle disparaît, aux époques où la puissance impériale est réelle, comme à celle où elle est annihilée par le Tai-Shogun, et d'autre part, le respect des ancêtres qui n'interdit pas, d'ailleurs, de bouleverser leurs mœurs et leurs croyances; ces deux principes ne constituent pas ce que nous avons l'habitude d'appeler le fondement religieux de la morale. Ce qui devrait dissiper tout malentendu, c'est que le système a été tout récemment établi, justement pour suppléer à l'insuffisance de l'éducation religieuse. Nous n'aurions pas insisté sur cette fausse assimilation, si elle n'était devenue presque usuelle. Elle eut beaucoup de succès au Congrès d'Éducation morale, et, depuis, elle a été reprise à la Chambre des communes, dans le débat rappelé plus haut. L'exemple du Japon avait été invoqué par les partisans de l'enseignement systématique de la morale, parmi lesquels figurent les partisans de l'école laïque. Recommandé par la victoire, l'argument avait une singulière valeur. On leur répondit que l'éducation morale des Japonais « était, à n'en pas douter, une éducation religieuse », parce que l'empereur était considéré comme un être surhumain. Le ministre de l'Instruction publique n'alla pas jusque-là, mais il contribua à maintenir la confusion, en disant : « Les principes d'éducation morale sont réellement

la religion du Japon, l'idéal civique est réellement la religion du Japon. » A ce compte, nous pourrions dire aussi que les principes de la morale laïque sont réellement notre religion. Après avoir lu l'exposé de M. Kikuchi, il est impossible, croyons-nous, de prétendre que la morale enseignée dans les écoles japonaises n'est pas une morale laïque.

Cette enquête, on le voit, ne présente pas d'utilité seulement pour les éducateurs anglais. Quel peuple prétendrait se désintéresser d'une seule des questions qui s'y trouvent traitées? L'ouvrage dans lequel M. Spiller a réuni ou analysé les programmes d'enseignement moral de dix-huit nations n'est pas moins précieux.

Le travail de M. Spiller est divisé en trois parties : les vues personnelles de l'auteur sur l'éducation morale ; les programmes ; la bibliographie. Il expose d'abord comment, étant donné l'état social actuel, la question des églises et de l'éducation morale doit être réglée. M. Spiller a divisé son exposé en paragraphes, très nettement et très succinctement rédigés ; il suffira de citer quelques titres pour montrer quelle solution lui paraît préférable. « Seul l'État est capable de contrôler un système d'éducation qui convienne à tous » ; « L'État devient laïque » ; « Les Églises ont été inconsciemment hostiles au progrès de l'éducation » ; « Dans la leçon propre de religion, on fait trop peu de place à la morale » ; « Où finit la théologie et où commence la morale? » « Les Églises devraient aider les autorités scolaires à introduire et à favoriser l'enseignement systématique de la morale ». Tout en conservant le respect dû aux croyances religieuses, M. Spiller estime que seule la sécularisation de l'école offre la garantie d'un enseignement moral convenant à tous et approprié aux nécessités actuelles.

Il examine ensuite la question des méthodes. Que faire et comment faire? L'éducation doit tendre, avant tout, à former le caractère. Tout ce qui ne mène pas à ce but est inutile ou nuisible. Les punitions, les récompenses, ce qui assure au maître la collaboration de l'enfant, artificiellement et pour un instant, n'a pas de valeur éducative. « Le but suprême du maître est de créer un intérêt permanent » ; il ne le peut qu'en communiquant « son enthousiasme » à l'enfant. Tous les exercices, tous les enseignements, tous les incidents de l'école doivent servir à l'éducation ; mais un enseignement direct, spécial de la morale est, en outre, indispensable. Si l'État civilisé moderne ne demande à personne de professer une religion déterminée, il demande à tout homme d'être une personne morale. On opposerait vainement à ce fait les objections accoutumées : la vertu ne s'enseigne pas, etc. Mais comment donner cet enseignement systématique? Ici se pose la question si délicate du programme. Celui qui est adopté pour les écoles primaires françaises semble excellent à M. Spiller ; mais il a un défaut : il est difficile d'en tirer la matière des nombreuses leçons à faire au cours de la scolarité. M. Spiller regrette et s'étonne encore que, sauf M. Payot, tous les auteurs de manuels français aient aussi

aveuglément suivi les programmes. Il faut, dit-il, que le maître conserve sa liberté. M. Spiller détermine ensuite les caractères que doit présenter un cours de morale. L'enseignement doit être positif, s'étendre aux pensées comme aux actes, tendre à constituer des habitudes, avoir en vue l'avenir comme le présent, offrir une conception généreuse et large de la vie, qui embrasse le respect de soi-même et d'autrui, le respect des groupements sociaux, qui tienne compte des animaux, des plantes, de la nature inanimée, de la science, de l'art, de la santé. (A ce point de vue, le programme français lui semble pécher par étroitesse; il y est rarement question de la science et pas du tout de l'art; il n'y est fait allusion à la santé physique que pour recommander la propreté.) L'enseignement ne doit pas ni être uniquement logique; ni faire une trop grande place à la mémoire et l'on ne doit pas dicter de résumés, il doit puiser dans la réalité plutôt que dans la fiction. Il faut, en outre, utiliser, pour l'enseignement moral, le chant (trop négligé en France), conduire les enfants dans les hôpitaux, les monuments, etc., les faire participer aux bonnes œuvres, etc.

Ce ne sont là que des traits ou des conseils généraux. M. Spille esquisse ensuite le plan d'un cours, dans ses grandes lignes. S'inspirant du programme français, il reconnaît « douze catégories », correspondant aux divers aspects de la vie humaine : 1) *Home* et famille, 2) Camaraderie, 3) École, 4) Vie sociale, 5) Les Animaux, 6) Respect de soi-même, 7) Travail, 8) Loisir et plaisir, 9) Nature, 10) Art, 11) Vie du citoyen et internationalisme, 12) Passé et futur. « Cette catégorie peut fournir la base d'un cours éthique spécial, l'histoire de la civilisation. » En combinant avec l'étude de ces douze catégories, celle des quatre vertus cardinales : courage, justice, prudence et tempérance, le maître possédera un programme méthodique qui lui permettra de parcourir tout le domaine de l'éducation morale.

Il resterait à établir un programme gradué, approprié à l'âge des enfants. Mais, une première réforme serait indispensable. Il n'y aura pas d'éducation morale possible à l'école, tant qu'un enfant pourra en sortir, ici à neuf ans, là à onze, douze, treize, quatorze ans. Pour former un caractère, M. Spiller demande dix ans d'école, de sept à dix-sept ans, et son programme s'étendrait à ces dix années. Il voudrait qu'une attention particulière fût accordée à la dernière année, à l'âge où l'homme doit savoir le prix « de la chasteté, de la sobriété et de l'activité (*industry*) ». Il voudrait un enseignement moral post-scolaire, et des livres bien faits pour les adultes; il voudrait, et j'attire l'attention sur ce point, que tous, dans l'entourage de l'enfant, dans la famille et hors de la famille, collaborent à son éducation, et l'encouragent au bien.

Tel est le plan proposé par M. Spiller pour l'enseignement systématique de la morale, plan très complet, très vaste, et qui, dans la pratique, deviendrait facilement trop complet et trop vaste, et finirait, je le crains bien, par embrasser l'histoire des États, des religions,

de la philosophie, l'hygiène, l'économie sociale, l'art, les sciences, etc. Il est regrettable que l'auteur n'ait pas, en traçant des programmes détaillés pour chaque année, prémuni les maîtres contre ce risque et indiqué avec précision les limites de l'enseignement moral.

Les documents rassemblés dans la seconde partie présentent un vif intérêt. On a, en général, des notions assez vagues sur les programmes d'éducation morale, sur les catéchismes, etc. L'ouvrage de M. Spiller nous offre les précisions qui nous manquent. Ces documents ne s'analysent pas en quelques lignes et je me contente d'en signaler la présence. Les Bibliographies particulières rendront de grands services. Un travail de cette nature ne peut être complet. Ainsi, dans la bibliographie française, la seule que je me hasarde à juger, je regrette de ne pas trouver les ouvrages de M. G. Belot, certains articles de M. Darlu, importants pour l'orientation de notre enseignement moral et le beau livre du regretté Jacob : *Devoirs*. Et, par contre, M. Spiller aurait pu supprimer certains ouvrages sans valeur et sans influence. Mais il a dû se donner beaucoup de peine pour réunir ces renseignements et il faut lui en savoir gré. Les appréciations qui accompagnent quelques-uns d'entre eux sont justes.

Si longue qu'elle soit, l'analyse de ces trois volumes, donne une idée incomplète de leur richesse. Du moins apercevra-t-on l'intérêt qu'ils présentent, et pour les Anglais, préoccupés actuellement de la réforme scolaire et pour quiconque souhaite le progrès de l'enseignement moral.

MAURICE ROGER.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD

Nlle série. Tome LV. N° 12 15 Décembre.

REVUE
Pédagogique

A.-E. Jacoulet.

M. Jacoulet est mort à Saint-Cloud le 30 novembre. Dans le cortège nombreux qui l'accompagnait, deux jours après, à sa dernière demeure, amis de l'homme et amis de l'œuvre, compagnons de travail et fils intellectuels, bien des souvenirs ont été échangés, bien des traits rappelés de cette noble et simple existence. La *Revue pédagogique*, dont il fut souvent le collaborateur et longtemps le conseiller, a tenu à recueillir quelques-uns de ces traits. Je les rassemble un peu hâtivement, avec la certitude que celui dont j'ai été l'auxiliaire modeste et l'ami n'eût point refusé cet hommage discret à sa mémoire.

J'irai tout droit et je m'arrêterai surtout à ce que M. Jacoulet fut par excellence : « Directeur-fondateur de l'École de Saint-Cloud », c'est là son titre de noblesse, inscrit sur une plaque de marbre, à l'entrée de la maison à laquelle il a donné la plus grande partie de sa vie universitaire et tout son cœur. Il serait bon sans doute, pour bien juger l'ouvrier, de rappeler la genèse de l'œuvre ; mais ce chapitre de notre histoire scolaire déborderait le cadre d'une simple notice. Il a d'ailleurs été raconté en 1906, aux fêtes du vingt-cinquième anniversaire, par l'historien le plus autorisé, M. Ferdinand Buisson. Avec quelle verve, quelle belle ardeur de jeunesse revécue, le collaborateur de Jules Ferry,

rappelant les batailles livrées et gagnées, évoqua, après un quart de siècle, les temps héroïques et féconds où le grand ministre de l'éducation nationale communiquait sa foi aux pouvoirs publics hésitants, cherchait des hommes pour réaliser des idées, « rendait les bureaux eux-mêmes idéalistes! » Ce fut dans un de ces bureaux, auquel il était provisoirement attaché, que M. Jacoulet fut choisi en 1881 pour fonder et diriger l'École normale de Saint-Cloud. Peu auparavant, une campagne de presse avait révélé l'ardent apôtre que devait être Félix Pécaut et l'avait désigné pour la création de l'École de Fontenay. De ces deux hommes, les deux maisons allaient recevoir quelque chose de plus que leur organisation, leur âme et leur conscience.

Auguste-Edouard Jacoulet avait alors cinquante et un ans. Né le 25 décembre 1830, à Vauvillers (Haute-Saône), d'une famille d'assez modeste condition, il se forma lui-même, ce qui est peut-être une bonne préparation pour qui doit former les autres. Il fut à vingt-trois ans maître-répétiteur au lycée de Nancy, à vingt-huit ans chargé de cours au lycée d'Agen, peu après à celui de Chaumont. En un temps où les maîtres étaient rares et les livres chers, il acheta sur ses économies quelques livres, il fut à lui-même son maître; il conquit, au prix d'efforts qu'on devine, la licence et l'agrégation. En 1863, il devenait professeur d'histoire à Grenoble. C'est là qu'il trouva la compagne dévouée de sa vie; là aussi qu'il sentit s'éveiller sa vocation administrative. Il fut nommé en 1872 inspecteur d'Académie à Lons-le-Saunier. Tout de suite il fut l'homme de sa fonction, qu'il aimait d'ailleurs et dont il a parlé avec un accent très sincère. « Commander à des hommes qui forment des âmes et préparent ainsi l'avenir, les voir chaque jour à l'œuvre, être témoin de leur inlassable dévouement, les diriger, les conseiller, les défendre au besoin, c'est là une noble mission qui porte avec elle sa récompense. Mais cette récompense, il faut l'acheter par une vie de travail et de soucis, qui est comme la rançon des joies sévères goûtées par ailleurs... » Les temps étaient difficiles alors, le vent soufflait parfois en tempête, au mois de mai particulièrement. La mêlée fut souvent rude pour l'Inspecteur, les lendemains de victoire presque aussi dangereux que la bataille même. A Grenoble, en 1878, de courageux anonymes le dénoncèrent comme un

« clérical endurci » ; aussitôt, à Caen, où on l'envoya, sans trop de disgrâce, des réactionnaires clairvoyants signalèrent en lui le « le dangereux Jacobin! » Il était, plus sûrement, un homme actif, d'un caractère droit, instruisant bien les affaires, jugeant bien les hommes, et fermant sa porte aux passions aveugles comme aux intrigues basses, bref un excellent administrateur. Le directeur de l'Enseignement primaire en jugea ainsi, l' « essaya », comme on l'a vu, rue de Grenelle, estima qu'il avait là sous la main l'autre créateur qui lui était nécessaire; et, sans se préoccuper outre mesure des règles de la hiérarchie, l'envoya défricher l'un des deux grands domaines... en espérance, Saint-Cloud.

Ceux qui furent associés dès le début à cette tâche ont gardé de ces premières années un souvenir profond et comme la joie d'avoir fait, chacun pour sa part, un peu de bien avec tant de plaisir. On a emprunté des maîtres à la Sorbonne, au Collège de France, au Muséum, aux Lycées de Paris ; plusieurs sont illustres, d'autres n'apportent que leur expérience professionnelle : le commun dévouement fait de ces éléments divers et inégaux un véritable corps de professeurs; il y a, sans concert préalable, sans programmes rigides, harmonie entre leurs efforts, parce qu'ils ont tous la claire vision du but à atteindre et la conscience du service à rendre au pays. Leur enseignement devient peu à peu plus pénétrant en devenant plus intime. Leurs méthodes sont renouvelées par la connaissance qu'ils acquièrent, chaque jour davantage, des besoins de leurs élèves. De leurs leçons se dégage insensiblement une pédagogie, qui ne se réclame d'aucun système, qui ne cherche aucune formule, qui descendant de degrés en degrés doit aller jusqu'à la plus modeste école de village préparer de bons citoyens pour une démocratie éclairée. Ainsi se trouvera réalisé le problème que la troisième République a reçu de la Révolution, l'unité de l'éducation nationale.

Les élèves? Ils apportent à l'École qui s'ouvre pour eux, et cela n'est pas si commun, les mêmes dispositions que leurs maîtres. Comme eux, ils sentent que l'honneur d'être à Saint-Cloud implique de grands devoirs et de grands efforts. Ils apprennent vite qu'il n'y a de véritable élite que modeste : s'ils avaient gardé quelque orgueil d'être recrutés parmi les meilleurs

élèves-maîtres ou instituteurs de France, cet orgueil ne saurait tenir longtemps devant ces professeurs qui descendaient des plus hautes chaires pour se mettre si simplement à leur portée. S'ils avaient pu être grisés de leur savoir hâtivement acquis et dûment constaté par des concours, ils n'auraient pas tardé à apprendre là qu'il faut toujours apprendre, qu'il n'y a pas de science toute faite ni faite une fois pour toutes. Aussi s'offraient-ils à nos leçons à la fois avec une docilité charmante et avec une avidité qui nous ravissait. « Quelle bonne terre à ensemencer! » disions-nous souvent. Et puis, dans cette terre, tous les terroirs de la vieille France avaient mis un peu de leur saveur. Penser en commun, sentir et s'exprimer diversement, selon ses traditions et sa race, c'est une des formes de l'unité nationale que nos grandes Écoles ont la fonction de conserver.

Le cadre de cette vie scolaire avait été choisi à souhait : une grande maison, simple et confortable, à l'orée d'un parc sans rival, en arrière d'une terrasse dont l'horizon incomparable semble fait pour élargir les idées. Point de clôtures, ni de barrières, que morales. Avec un minimum de réglement, la liberté et les obligations qu'elle comporte pour qui se respecte et respecte sa maison. Avec cela, la proximité de Paris; les ressources offertes à la curiosité scientifique par la visite des établissements industriels ou des services publics; pour les délicats, la possibilité d'aller entendre une parole éloquente, écouter un des chefs-d'œuvre de l'art ou de la poésie; le rayonnement du grand foyer, sans le risque de s'y consumer.

S'oublier aux souvenirs de Saint-Cloud, ce n'est pas oublier M. Jacoulet. Les deux ne font qu'un d'ailleurs; dans le tableau qu'on vient d'esquisser, l'image du Directeur n'est ni au centre, ni à l'arrière-plan, elle est partout. Les professeurs le trouvent à la porte de leur salle de conférences, leur demandant un avis, leur donnant au besoin un de ces conseils brefs et discrets qui, pour eux, remplacent avec avantage les instructions et les circulaires. Les jeunes gens sont habitués à le voir au retour de leurs joyeuses promenades, ou sur le seuil de leurs études; il vient mettre, quand il le faut, le hola à leurs batailles d'idées, et leur rappeler que les plus belles discussions ont une fin. Il sera, le soir, assis au milieu d'eux pour diriger avec un goût très sûr

leurs exercices de lectures des textes ou leurs exposés de morale, pour leur dire ce que peut dire un homme comme lui sur la fermeté du caractère, le souci de tous les droits, le respect de toutes les consciences, la dignité de la vie. Mais le vrai centre de leur vie morale, c'est le cabinet de M. Jacoulet. Ils y sont tous entrés, et souvent, le cœur gros d'un chagrin, abattus par un échec, peut-être inquiets des suites d'une faute. Ils y ont toujours entendu les bonnes paroles qui consolent, redressent ou relèvent.

Plus tard, lancés dans la vie, où tout est bien plus grave, les chagrins, les échecs et les fautes, ils y sont revenus demander une direction, chercher un réconfort. C'était chose curieuse et touchante que de voir, tous les ans, le jour de la réunion des anciens élèves, la longue file des « fidèles », attendant l'heure d'entretien intime, s'offrant avec empressement à cette action qui s'exerçait d'homme à homme, de cœur à cœur. Imbu des principes d'une ferme discipline, au fond, M. Jacoulet n'a jamais rien abdiqué de son autorité; son art et sa force furent de la faire accepter, rechercher même, en l'adaptant aux caractères et aux circonstances, par un appel direct et affectueux à ce qu'on peut trouver de raison et de générosité dans l'âme des jeunes gens. Pour résumer sa direction, je ne trouve qu'une formule, devenue banale il est vrai, mais qui garde ici sa plénitude de sens : il fit de Saint-Cloud une grande famille.

Il avait au reste les traits extérieurs et la physionomie de son rôle. Avec sa taille élevée, son large front, son regard dont la sévérité s'adoucissait volontiers, sa voix profonde et sa parole grave qui savaient s'égayer ou s'attendrir, ce fut vraiment une grande figure de Père.

Qu'ajouterais-je? Les annales de Saint-Cloud sont ses *Œuvres complètes*. Il a peu écrit, il n'a point été un pédagogue *ex cathedra*. Mais, à plusieurs reprises, dans des allocutions familières, dont le bulletin des anciens élèves portait l'écho aux absents, il a essayé de fixer ce qu'il appelait « l'esprit de Saint-Cloud ». Je trouve dans le *Livre-Souvenir* de 1906 un portrait du maître qu'il rêvait de former ; ces lignes achèveront de nous faire connaître le maître qu'il fut. « Cet esprit, écrivait-il, est d'abord laïque et républicain, et je n'ai pas besoin d'en dire les raisons. D'autre part il est fait de bonne camaraderie... Il est fait aussi d'attache-

ment à la maison où vous avez été formés et de respectueuse reconnaissance pour les maîtres qui vous ont guidés. Il est fait encore de simplicité; car, si vous avez une haute idée de vos fonctions, vous pensez modestement de vos personnes, sachant bien que, pour avoir une culture supérieure à certains égards, vous ne détenez que quelques parcelles de la vérité et de la science et qu'il vous reste beaucoup à apprendre. Il est fait, enfin, de tolérance, non pas seulement les uns envers les autres, mais envers tous ceux qui ne pensent pas comme vous, et de respect pour tout ce qui est respectable. Inutile d'ajouter, n'est-ce pas, qu'il est fait de dévouement professionnel, ce qui est encore la meilleure façon de prouver son patriotisme, et qu'il y entre surtout beaucoup de bonté pour ceux que vous avez mission de former ou de diriger, ayant appris par expérience que, pour atteindre les intelligences, il faut d'abord gagner les cœurs. » Voilà l'idéal qu'il léguait, avec son exemple, à ses disciples et à ses très dignes successeurs.

J'ai gardé le souvenir d'une grande fête et d'un grand deuil à Saint-Cloud; la fête lui fut offerte en 1895, lorsqu'il eut été nommé officier de la Légion d'honneur; le deuil fut celui de la séparation, en 1900. Il y eut en ces deux journées, à côté des témoignages de la plus ingénieuse reconnaissance, des paroles jaillies du cœur et des émotions silencieuses, également éloquentes. Pour M. Jacoulet, le dévouement à l'Université ne pouvait avoir d'autres limites que celles de ses forces. Lorsqu'il crut, à notre grand étonnement à tous, que celles-ci ne suffiraient plus à la tâche, il pria le Ministre de le relever de son poste. puis il en avertit ses anciens élèves : « Pour me résigner à un tel parti, leur écrivait-il, il a fallu que j'eusse des motifs bien impérieux et que vous devinez sans peine : l'âge, la fatigue, le besoin qu'éprouve tout homme de se recueillir au déclin de la vie ». On ne voulut pas laisser se rompre à la fois tout lien entre son œuvre et lui. Il fut nommé vice-président du Comité consultatif de l'enseignement primaire et « chargé d'une mission à l'effet d'étudier les questions relatives à l'organisation des écoles normales primaires et des écoles primaires supérieures ». Il put ainsi, pendant quelque temps encore, suivre et soutenir, dans leurs fortunes diverses, les dix-huit générations qu'il avait

formées, les fortifier dans l'éducation saine, virile, bien française qu'il leur avait donnée.

Il avait choisi l'heure de sa retraite, il en choisit le lieu. Il se fixa dans cette ville de Saint-Cloud à laquelle son cœur restait attaché comme son nom, sur la hauteur, assez près de l'École pour entendre encore bourdonner la ruche. Confiné de plus en plus dans « cette maison du sage », comme il le laissait dire volontiers, il se consacra tout entier à son autre famille, très nombreuse aussi et très belle, que nous avions vue, dans « la maison du travail », grandir, s'accroître, s'élargir par les plus heureuses alliances. Il eut la joie de s'assurer que son héritage, habitudes de travail, traditions de forte culture, don entier de soi-même à l'Université et au pays, resterait entre bonnes mains. Il y éprouva aussi de grandes douleurs : c'est le sort de ceux que la mort épargne longtemps ; et des coups terribles, frappés à ses côtés, purent seuls troubler parfois la sérénité de cette belle vieillesse.

J'ai parlé déjà des fêtes du vingt-cinquième anniversaire, au mois de juin 1906. Des élèves de Fontenay et de Saint-Cloud en avaient pris l'initiative. Le gouvernement de la République choisit cette occasion pour dresser le bilan de son œuvre scolaire. M. Jacoulet, seul survivant des deux fondateurs, reçut dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne un hommage unanime de gratitude et de respect. Celui d'une affection filiale lui avait été apporté la veille, dans une inoubliable réunion sous les grands arbres du jardin de l'École. Il y parla, non de lui, mais de nous encore, d'une voix tremblante et avec une émotion qui redoubla la nôtre.

Ce fut la dernière manifestation à laquelle il se prêta. Il n'aimait guère ces démonstrations retentissantes. Il avait, pour son œuvre et pour lui, l'aversion de la publicité tapageuse et l'horreur de tout ce qui ressemble à la réclame. Sa devise favorite était : « Le bien ne fait pas de bruit, le bruit ne fait pas de bien ». Il y fut fidèle jusqu'au bout et tint à s'en aller sans bruit. Le croyant qu'il avait toujours été ne permit, au bord de sa tombe, d'autres paroles que les dernières prières. Le bon citoyen qui avait consacré toutes ses forces au développement de l'école publique et de l'éducation républicaine ne voulait être loué, c'est ce que j'ai tâché de faire, que par son œuvre et en elle.

R. Jalliffier.

L'Education morale rationnelle

d'après un livre nouveau [1].

On a souvent regretté qu'Auguste Comte n'eût pas exposé avec quelque ampleur ses vues sur l'éducation. Le *Cours de philosophie positive* n'aborde en effet qu'en passant ce grand sujet, quelque particulièrement digne qu'il fût de l'attention du fondateur d'une philosophie nouvelle. A première vue il semblerait que le livre récent de M. Albert Leclère ait été composé en vue de combler cette lacune. « Il faut avoir l'esprit positif, » dit notre auteur, qui se défend pourtant d'être un positiviste, et c'est sur la raison seule qu'il prétend fonder l'éducation morale. A la lecture aussi, on pourrait être quelquefois tenté de s'imaginer que l'on est en train de lire une œuvre posthume d'Auguste Comte. C'est la même largeur d'esprit, la même intelligence compréhensive, qui sait allier à la ferveur pour les idées novatrices un respect sincère de la tradition en ce qu'elle a de bon et de durable; et encore la même tendance aristocratique à confier le gouvernement des sociétés aux penseurs, aux savants, aux hommes d'intelligence supérieure. C'est aussi la même façon de raisonner, de ratiociner à jet continu, d'entasser considération sur considération. C'est enfin, — et ici, il faut l'avouer, la ressemblance serait plutôt fâcheuse, — la même manière d'écrire; ce sont les longs et gros paragraphes, les phrases surchargées d'incidentes, et qu'alourdissent sans cesse les conjonctions, les *donc* à la Brunetière, comme l'exige peut-être l'exposition d'une pensée compliquée, touffue, riche au point d'être surabondante, et plus préoccupée de satisfaire aux règles de la dialectique que de pratiquer l'art du

---

1. *L'éducation morale rationnelle,* par Albert Leclère, professeur à l'Université de Berne, 1 vol. in-12, 291 p. Paris, Hachette, 1909.

style. « L'éloquence continue ennuie », s'écriait Pascal ; on serait tenté de dire aussi : « Le raisonnement perpétuel fatigue » ; et l'on aurait quelque envie de reprocher à M. Leclère qu'il n'interrompe presque jamais l'exposé monotone de ses idées générales et abstraites par des appels aux faits particuliers, à l'expérience positive et concrète. Mais il nous répondrait, non sans raison, que la pédagogie théorique, quand elle aspire à devenir une science, n'a, comme toute science, aucune prétention au divertissement de son public, et que qui veut écrire un traité d'éducation générale ne saurait procéder autrement qu'il ne l'a fait lui-même.

*
* *

Il ne peut être question de présenter ici une analyse complète des seize chapitres dont se compose le livre de M. Leclère. Comment résumer en quelques lignes trois cents pages de considérations serrées, qui portent sur le but et la fin de l'éducation morale rationnelle, et sur les divers moyens qui directement ou indirectement doivent contribuer à en assurer le succès. Ce qui ajoute à la difficulté de l'analyse, c'est que dans ces pages compactes, — malgré quelques répétitions par où se marque la sincérité, la fermeté des convictions de l'écrivain, — le cours de la pensée coule à flots pressés ; chaque phrase presque expose une idée nouvelle. Nous nous bornerons donc à relever les points culminants, les thèses essentielles d'un livre, dont ceux-là seuls qui le liront en entier, et qui le méditeront, pourront apprécier le réel intérêt.

Le point de départ des réflexions pédagogiques de M. Leclère est un vif sentiment des maux de la société présente « qui n'est pas ce qu'elle devrait être ». Devant la criminalité qui s'accroît, devant l'immoralité qui monte, « toute conscience, qui n'est point inquiète, dit-il, est celle d'un homme arriéré ou méprisable ». Les mœurs publiques ont besoin d'être régénérées. Et cette régénération il serait chimérique et vain de l'attendre de la société elle-même, puisqu'elle est « intellectuellement débile et moralement malade ». Où donc est le salut? Il ne peut être cherché que dans l'éducation réformée et réorganisée par des esprits philosophiques, par « des novateurs largement révolu-

tionnaires ». C'est à l'éducation en effet qu'il appartient de « pétrir l'enfant d'après un modèle nouveau » : car l'enfant est une matière infiniment malléable : presque rien du passé ne pèse fatalement sur lui. Il dépend donc des forces éducatrices qu'on mettra en œuvre, pour élever les générations qui viennent à la vie, de les façonner, de les modeler conformément à l'idéal « dont l'aube commence à poindre », et qu'il serait nécessaire de réaliser pour garantir le bonheur des individus et la paix des sociétés humaines.

Ce n'est pas nous qui contredirons à cette affirmation de la puissance de l'éducation, bien qu'il nous apparaisse que M. Leclère fait fonds avec excès sur la plasticité de la nature enfantine. Il déclare qu'elle est presque illimitée, et il ne tient pas assez compte, dans la formation du caractère et du tempérament moral, de l'antagonisme qu'opposent aux efforts de l'éducateur les lois de l'hérédité et les tendances innées. L'enfant ne naît pas aussi *amorphe*, aussi informe que cela. L'adolescent non plus n'est pas aussi *imitateur* que le dit M. Leclère dans le chapitre qu'il consacre à la psychologie de cet âge. Comment soutenir que l'imitation est le trait caractéristique de l'adolescence, alors que tout au contraire, dans cette période de la vie, se manifeste déjà l'esprit critique, poussé parfois jusqu'à l'esprit de contradiction?

Quoi qu'il en soit, nous serons tout à fait d'accord avec notre auteur pour penser que l'éducation a un grand rôle à jouer, sinon le rôle unique, dans la réforme morale de l'humanité. Et ce n'est pas sans raison que M. Leclère attribue principalement les maux dont souffrent les nations, à un vice particulier qui serait la *paresse*, la peur de l'effort, avec ses conséquences fatales, l'empirisme et la routine. M. Leclère n'est pas le premier qui ait voulu secouer l'incurie traditionnelle, et innover en pédagogie. Il prend parfois l'attitude d'un révolutionnaire et paraît craindre que ses théories personnelles ne heurtent, n'offensent quelques-uns de ses lecteurs. Rassurons-le. Comme il le dit lui-même à propos de l'éducation religieuse : « Tout n'est pas neuf, et c'est heureux, dans les vues que nous venons d'exposer ». Les nouveautés très modérées qu'il suggère n'ont rien d'inquiétant pour le sens commun, et l'on serait souvent

tenté de dire que M. Leclère est un conservateur sans le savoir, tout au plus un progressiste avisé. « Innovons, dit-il, mais sans trop abjurer les leçons de l'humanité passée... L'idéal est moins de remplacer la morale du passé que de l'élargir et de la compléter... La morale de demain ne peut pourtant pas consister à « saboter », après le pain ou les machines, la morale traditionnelle. »

Prenons, par exemple, le chapitre intitulé : *De l'éducation religieuse au point de vue laïque.* Sans doute M. Leclère est un partisan convaincu de la neutralité scolaire : il n'admet pas que l'État ait qualité pour donner un enseignement religieux quelconque. « Par nature, dit-il, l'État est laïque, aussi bien que polycéphale, » c'est-à-dire, dans un langage plus simple, l'État représente un ensemble de personnes dont les croyances sont des plus diverses, et cette diversité de croyances lui interdit de prendre parti pour aucune d'elles. De plus il serait scandaleux d'obliger un instituteur, un professeur, à enseigner ce qu'il ne croit pas. Mais si l'enseignement religieux doit être rigoureusement exclu de l'école publique, il s'en faut qu'on doive le proscrire quand il est donné par ceux auxquels il appartient légitimement de le distribuer, par les parents et par les groupements religieux, c'est-à-dire par les Églises. Comment l'éducation morale pourrait-elle commettre l'imprudence de se priver du concours des idées, des sentiments et même des pratiques de la religion, s'il est vrai, comme l'affirme M. Leclère, que « l'éducation religieuse bien conduite, — et elle peut l'être sous des formes multiples, — est un des plus puissants auxiliaires indirects de la morale »; que, comparée aux autres auxiliaires de ce genre — lettres, arts, histoire, sciences, — elle est hors de pair? »

On sera peut-être peu surpris de lire semblables déclarations dans l'œuvre d'un rationaliste déclaré qui s'est proposé de dresser le plan de l'éducation moderne et laïque, et qui, aux premières pages de son livre, exprimait la crainte de scandaliser quelques-uns de ses lecteurs en admettant la possibilité de laisser de côté ou à peu près la question de la religion positive. Jamais apologiste du christianisme n'a poussé plus loin l'hommage à la vertu moralisatrice de la religion. Un Bossuet, un Chateaubriand en auraient-ils dit davantage? « La religion soulève

l'homme moral au-dessus de la nature... Jamais l'héroïsme n'atteignit, en dehors de l'enseignement religieux, à la hauteur où il s'élève grâce à celui-ci. » M. Leclère va jusqu'à plaider la cause du mysticisme. « Ne vaut-il pas mieux que le mysticisme s'empare à son profit, lui qui ne va point sans moralité, d'une partie de nos tempéraments nerveux à l'excès : c'est autant d'enlevé à la catégorie des hystéries qui peuplent nos cliniques et nos prisons?... »

On voit quelle est la hauteur de vues de M. Leclère dans les questions religieuses[1]. Et ce n'est pas d'une religion vague, c'est des religions positives qu'il prend la défense, la religion naturelle n'étant à ses yeux, avec son *credo* imprécis et flottant, qu'une sorte de poésie appropriée aux péroraisons des dissertations morales, mais incapable d'exercer sur les esprits une autorité réelle.

Les fanatiques et les intolérants seront seuls à critiquer les conclusions franchement libérales qu'inspire à M. Leclère le respect sincère des croyances aussi bien d'ailleurs que de la libre pensée incrédule. L'État n'a point de compétence pour intervenir par des réglementations légales pour ou contre les religions. S'il n'a pas le droit de favoriser l'une ou l'autre d'entre elles, en revanche il a le devoir de n'en combattre aucune et même de les favoriser toutes. On ne saurait légitimement songer « à détruire la liberté dans nos sociétés qui l'ont si laborieusement conquise ». Et les citoyens, non moins que l'État, doivent s'interdire dans leurs rapports mutuels tout acte, toute parole d'intolérance. Les incroyants, s'ils écoutent M. Leclère, s'abstiendront d'attaquer les croyances qu'ils ne partagent pas;

1. M. Leclère distingue dans la religion six éléments principaux, et nous reproduisons son énumération, pour qu'elle fournisse un exemple de ce qu'il y a de compliqué, de subtil, mais de pénétrant aussi et d'approfondi, dans sa façon de penser et d'analyser. Ces six éléments seraient : 1° la tendance à se former une conception d'ensemble de l'univers; 2° un vif désir de croire plus de vérités que n'en découvre la science; 3° un besoin inquiet de connaître avec certitude pour marcher avec sécurité dans la voie du devoir; 4° un besoin encore de s'appuyer sur une force plus grande pour accomplir le bien; 5° une tendance du cœur à déclarer réel, pour l'aimer infiniment, un objet digne d'un tel amour; 6° une tendance de la volonté à s'incliner devant quelque chose de sacré, de plus respectable que toutes les choses qui meublent l'univers.

et cela pour deux raisons : d'abord parce qu'en détruisant la foi de ses semblables on risque, ne pouvant être assuré de leur communiquer une foi nouvelle, de les laisser désemparés, sans règle et sans guide; ensuite, — et ici perce quelque tendance au scepticisme chez un rationaliste prudent et circonspect qui s'interdit toute superstition, même celle d'une foi aveugle en la raison, — parce qu'il n'y a pas d'incroyant qui puisse jamais arriver à être tout à fait sûr de la vérité de ses négations.

La place que M. Leclère fait à l'éducation religieuse, exclue de l'école, mais réservée et recommandée à la famille, est d'autant plus significative que c'est à la famille et non à l'école qu'il attribue le premier rôle comme agent de moralisation. Le pouvoir de l'école, à ses yeux, est infiniment plus restreint. Nous ne contesterons pas cette prépondérance souveraine des influences familiales. La famille est l'éducatrice par excellence, pour cette raison d'abord qu'elle est la première chronologiquement qui agisse sur l'âme enfantine; pour cette raison aussi, que M. Leclère n'indique pas, que les idées morales s'insinuent plus aisément, pénètrent plus profondément dans la conscience de l'enfant, quand elles descendent dans son cœur insinuées par les fermes ou douces paroles du père qu'il respecte ou de la mère qu'il aime.

Il n'est cependant pas tout à fait exact de dire, comme le fait notre auteur, que la pédagogie traditionnelle ne croit guère qu'à la primauté de l'école. Je sais bien que Leibniz a dit, dans une formule souvent répétée : « Qui tient l'école tient le monde »; mais combien d'autres penseurs n'ont-ils pas revendiqué pour la famille, sinon la prééminence, au moins une part égale dans l'œuvre de l'éducation? De nos jours particulièrement un mouvement marqué se manifeste en ce sens. Rien que dans ces derniers mois nous avons vu paraître plusieurs livres qui témoignent de la même foi dans l'éducation de la famille. C'est, par exemple, l'aimable ouvrage de M. François de Witt-Guizot, *les Réflexions de M. Houlette*, dont l'auteur nous écrivait récemment : « Si j'ai attribué à la famille dans l'éducation morale un rôle considérable, c'est que j'ai été à même de juger par ma propre expérience de l'influence profonde, bénie, que des parents peuvent exercer sur leurs enfants ». C'est aussi le très bon livre intitulé *Mères et Fils*,

où M. Ferdinand Gache exalte la mission de la mère; et encore les articles, publiés aux dernières vacances dans le *Journal des Débats*, sous un titre analogue : *les Pères et les Fils*, où l'auteur nous expose sous une forme agréable comment un père intelligent doit diriger les premiers pas dans la vie d'un fils élevé libéralement...

Il est vrai que cette multiplicité même de publications similaires, où l'on fait appel à l'action de la famille, semble précisément prouver qu'en fait cette action ne s'exerce pas avec assez de force. Qui oserait le contester? Nous n'irons pas jusqu'à dire avec M. Leclère que l'éducation familiale est actuellement d'une insuffisance lamentable, faite de mille ignorances et de mille lâchetés, que « son moindre défaut en général est d'être identiquement nulle ». Ce serait d'un pessimisme exagéré; et ici comme en maint autre endroit la pensée un peu crue de M. Leclère pèche par son absolutisme et un certain défaut de mesure : il pousse des idées justes jusqu'à des exagérations qui les faussent. Mais nous lui accordons volontiers que « les pêchés des parents », c'est-à-dire les fautes qui proviennent de leur ignorance et de leur négligence, doivent être vigoureusement dénoncés; que l'autorité paternelle est en baisse; qu'on ne réussira à réformer l'éducation, « l'état moral des individus dépendant presque totalement de l'état moral des familles », que si l'on a préalablement réformé la famille elle-même. Mais c'est justement pour ce motif qu'il nous est impossible d'admettre la théorie qui relègue au second plan, comme moins important et moins efficace pour le relèvement des mœurs publiques, l'éducation de l'école. Il n'appartient en effet à aucune puissance humaine de modifier d'un jour à l'autre les traditions, les habitudes des familles, de détruire leurs préjugés : livrées à la tutelle de leurs seuls parents, les jeunes générations seraient condamnées à grandir dans la routine. Tout au contraire il est au pouvoir de l'État d'organiser du jour au lendemain des écoles où, avec des maîtres bien choisis, d'après des programmes d'études bien ordonnés, les enfants puissent être appelés à comprendre les principes et à appliquer les règles de l'éducation morale rationnelle.

*
* *

Telle que la conçoit M. Leclère, l'éducation morale rationnelle ne diffère guère de celle que depuis trente ans les lois françaises ont essayé d'organiser dans nos écoles laïques. Ce n'est pas une nouveauté, par exemple, de déclarer que le chapitre des vertus personnelles est le chapitre central de la pédagogie morale. Mais ce sont vérités bonnes à redire, surtout quand on le fait avec force, dans un temps où plus d'un éducateur incline au contraire à se cantonner dans le chapitre unique des vertus sociales. On ne peut que savoir gré à M. Leclère de rappeler, en y insistant, que « le salut est en nous », selon le mot de Tolstoï, que le développement normal de l'individu est la condition du progrès de la société, et que tout l'avenir des réformes sociales dépend de la réforme des individus. « Il n'y a, dit-il encore, que les âmes très fortement trempées, très fortement disciplinées en leur for intérieur, très rompues à la pratique des vertus individuelles qui soient capables de l'effort social. Toutes les vertus sociales sont plus qu'à demi contenues dans les vertus individuelles. » Et encore : « Il serait effroyable de faire croire à l'enfant que toute la vertu n'est que vertu sociale ».

M. Leclère n'innove pas non plus, quand il attend les plus heureux résultats de l'instruction morale indirecte et diffuse que dispensent les études littéraires, les arts, les sciences. Les lettres d'abord : s'il est vrai, comme il le pense, que « les esprits et les âmes sont incomparablement plus accessibles aux idées et aux sentiments que l'on suggère qu'à ceux que l'on impose », on ne saurait contester, — et les éducateurs habiles usent depuis longtemps de ce moyen, — que l'enseignement des lettres se prête à merveille à une suggestion discrète et efficace des idées et des sentiments les plus élevés. La littérature d'ailleurs exprime souvent en beaux termes quelques-unes des vérités morales, dans des pages éducatrices qu'il importe de mettre sous les yeux des élèves en les leur expliquant à fond. Quelque zèle, quelque conviction qu'un maître puisse apporter dans ses exposés personnels, il y aura toujours profit à ce qu'il laisse parler l'élite de l'humanité et qu'il appuie ses propres croyances morales sur

celles des grands penseurs et des grands écrivains. « La voix des maîtres de la littérature semble sortir de l'âme même de celui qui l'entend. Commande-t-elle? On n'a pas besoin de le savoir : elle convainc ou charme l'âme aisément complice de son action salutaire. Cela suffit : on désire la prendre pour conseillère et pour guide; on veut suivre une règle morale qui s'harmonise avec toute la vérité, avec toute la beauté des choses dont elle a parlé. »

Remarquons pourtant, et M. Leclère le fait observer, que cette action moralisatrice des lettres n'atteint son maximum d'effet que dans l'enseignement secondaire. Notre auteur se tire un peu lestement d'affaire en ajoutant que « l'appropriation de cet enseignement moral indirect aux écoles primaires, primaires supérieures ou professionnelles, ne saurait présenter de graves difficultés. » Il esquive ainsi la partie la plus délicate du sujet : car il est évident que cette appropriation est au contraire fort difficile, quand il s'agit d'enfants qui ne peuvent aspirer, soit à cause de leur âge, soit à cause de la brièveté de leurs études, qu'à une culture littéraire et artistique des plus insuffisantes. En réalité, c'est sur les adolescents seulement, quand ils appartiennent aux classes sociales supérieures, à celles que M. Leclère n'hésite pas à appeler les classes dirigeantes, et quand ils fréquentent le collège ou le lycée, que la lecture des poètes et la contemplation des œuvres d'art peuvent réellement exercer leur bienfaisante influence. Et ici se montre manifestement le caractère aristocratique de l'éducation morale telle que la propose M. Leclère.

Les sciences, non moins que les lettres, peuvent et doivent contribuer, pour leur part, à l'éducation morale. Si les études littéraires développent en effet l'esprit de finesse, les études scientifiques à leur tour forment l'esprit géométrique et l'esprit positif, qui ne sont pas de moindre importance. Mais, aux yeux de M. Leclère, comme le démontrait déjà M. Paul Gaultier dans son livre *l'Idéal moderne* [1], la science, si elle est un auxiliaire utile de la morale, ne saurait prétendre à la fonder. « La science, en effet, ignore l'idéal et le devoir. » La morale n'est pas de son ressort. Tout au plus peut-on lui demander ce qu'elle révèle sur l'évo-

1. Voir la *Revue Pédagogique*, numéro du 15 janvier 1909.

lution des êtres vivants; et sa réponse pourrait être résumée dans cette formule : « Le caractère constant de toutes les transformations des vivants est un mouvement dans le sens *d'une individualisation toujours plus accusée et plus haute*, *accompagnée d'une solidarité de plus en plus étroite des individualités* » : ce qui revient à dire, plus simplement, que la science nous enseigne à nouveau ce que le sens commun a depuis longtemps compris : à savoir que le progrès consiste à développer le plus possible la personnalité humaine, puis à resserrer les liens qui doivent unir les hommes entre eux.

*
* *

Toutes les formes de la culture peuvent contribuer à l'éducation morale, mais il y a aussi, il doit y avoir, et c'est là le point essentiel, un enseignement direct de la morale. M. Leclère n'est pas de ceux qui poussent la superstition de la liberté de l'enfant jusqu'à vouloir interdire à ses parents et à ses maîtres de lui enseigner d'autorité les principes moraux.

Sans doute il maintient que l'éducation morale doit être *libérale*, et que c'est là un de ses deux caractères essentiels (l'autre étant son caractère *synthétique*), puisque son but est de créer des hommes libres, des hommes de caractère. Mais le libéralisme de M. Leclère n'est pas aveugle : il ne l'empêche pas de reconnaître combien il est nécessaire, pour élever un enfant, de lui imposer au début, comme le voulait Kant, comme le font tous les éducateurs avisés, les règles de la *discipline*. « Une éducation trop tôt libérale, dit-il, serait absurde, et une éducation longtemps autoritaire à quelque degré n'est point chose immorale. Il y a un libéralisme homicide, et ce n'est pas le nôtre... » Comment soutenir sérieusement qu'on puisse priver le petit être qu'on veut adapter à la vie de l'aide que lui apporte l'expérience de ses parents et de ses maîtres, lui refuser les leçons qui lui épargnent les premiers faux pas, et qui déterminent sa conduite? Comment consentir à le laisser sans guide, chercher, à ses risques et périls, son chemin dans le monde? « Lui laisser faire seul ce difficile travail, dit M. Leclère, équivaudrait à le lui interdire : ce serait au moral ce que serait, au physique, le refus

fait au pauvre par un riche du morceau de pain qui empêcherait le premier de mourir de faim. »

Nous ne saurions trop louer M. Leclère de tenir ce ferme langage; outre qu'il exprime la vérité la plus certaine, la seule conforme aux données positives de la psychologie, la seule appropriée aux intérêts de l'enfant, ce langage est opportun et vient à son heure. N'en sommes-nous point, en effet, à ce point d'anarchie pédagogique qu'il est devenu nécessaire de défendre contre certains utopistes le droit et le devoir de transmettre à nos enfants et à nos élèves nos connaissances morales?

Au dire de prétendus esprits avancés, qui ne sont que des arriérés, puisque leur thèse nous fait reculer jusqu'aux siècles primitifs de l'existence humaine, où l'on n'enseignait rien aux enfants parce qu'on n'avait rien à leur apprendre, l'école et sans doute aussi la famille devraient s'interdire désormais d'intervenir dans le développement moral de l'individu. Sous prétexte de ne pas attenter à la personnalité de l'enfant, personnalité qui n'existe pas encore, — et qui même n'existera jamais, si vous abandonnez l'enfant à tous ses caprices, à ses premiers instincts, qui, quoi qu'en ait dit Rousseau, ne sont pas toujours bons, — on nous défend de moraliser l'enfance. Des pédagogues nouveau jeu ne veulent plus entendre parler d'un patrimoine de croyances morales à léguer aux jeunes générations, tout comme d'autres n'admettent plus la légitimité des héritages matériels. Les religions, les philosophies ont travaillé en vain. Il n'y aura aucun avantage pour un enfant du XXe siècle à naître au sein d'une société civilisée qui a appris où est le devoir. Autant vaudrait pour lui être né à l'âge de la pierre éclatée, puisqu'il n'est plus permis de le faire bénéficier de la sagesse acquise par ses pères.

Il est affligeant d'ailleurs d'avoir à constater que ce ne sont pas là des utopies isolées que mettraient seuls en avant quelques esprits aventureux égarés dans leurs sophismes. Ces aberrations, que le bon sens le plus élémentaire dément et repousse, ne trouvent-elles pas des assemblées d'instituteurs pour les approuver et les ratifier par leur vote? La question, en effet, a été posée et débattue au dernier Congrès qu'ont tenu à Nancy, en août 1909, les *Amicales d'instituteurs*, et il s'y est formé une majorité pour sanctionner l'opinion qu'un des congressistes n'avait pas craint

de formuler en ces termes : « L'école ne doit pas avoir pour objet de pourvoir l'enfant d'habitudes et de sentiments : ces mots renferment la plus redoutable des équivoques. Le rôle de l'école est de libérer l'enfant des habitudes et des sentiments lorsqu'ils ne sont pas spontanés!... Nous devons nous borner à mettre l'enfant en contact avec les choses. Il sentira ce qu'il voudra[1]. »

Le livre de M. Leclère se dresse tout entier contre ces théories aussi dangereuses que fausses, et n'eût-il que ce mérite, il faudrait être reconnaissant à l'auteur de l'avoir publié. Apôtre de l'éducation morale rationnelle, zélateur de ce Dieu intérieur qu'est la raison, il ne commet pas l'erreur de croire que la raison soit d'emblée développée chez l'enfant; il y faut « un apprentissage long, sévère et qu'on ne peut faire seul ». C'est en morale surtout qu'il est indispensable que l'éducation agisse, et cela de très bonne heure, non seulement par les habitudes qu'on impose à l'enfant, mais aussi par l'enseignement moral qu'on lui donne directement.

Sans doute M. Leclère ne s'est pas suffisamment préoccupé de nous indiquer avec précision ce que doit être aux différents âges de la vie cette éducation morale rationnelle. Il définit le bien en disant que le bien est « le rationnel dans l'action », mais il ne détermine pas assez nettement ce qu'il faut entendre par là dans la pratique. Il loue l'éducation française d'avoir introduit dans l'enseignement secondaire l'étude de la morale philosophique; mais n'a-t-il pas une tendance, dans ces conceptions, plus théoriques que pratiques, à croire trop tôt et prématurément possible l'initiation de l'enfant et de l'adolescent aux vérités abstraites et philosophiques? Il attribue à la volonté et à l'intelligence des enfants des forces et des qualités qu'ils ne possèdent pas encore. Il dira, par exemple, qu'il faut demander à l'enfant « des actes

1. Deux thèses étaient en présence : celle de M. Devinat et celle de M. Dufrenne. La thèse de M. Devinat était ainsi formulée : « L'école élémentaire a pour objet essentiel de pourvoir l'enfant des habitudes, des sentiments, des qualités d'esprit et de volonté, des connaissances pratiques qui lui permettront de remplir ses devoirs d'honnête homme, de bon citoyen et de bon Français ». Cette formule n'a pas été adoptée : on lui a préféré, par 140 voix contre 113, la motion de M. Dufrenne qui, lui, ne veut entendre parler ni de sentiments, ni d'habitudes, sous prétexte que ce seraient *nos* sentiments, *nos* habitudes que nous inculquerions à nos élèves.

héroïques » ; que « le respect pour le savoir, le culte pour la vérité lui sont naturels », dès qu'il commence à réfléchir, et encore « que le prestige des idées abstraites est grand devant son esprit à l'aube de l'adolescence ».

Mais dans un temps de scepticisme et de laisser-aller on aime à entendre les vigoureuses protestations qu'inspire à M. Leclère la sincérité de sa foi morale, même avec les exagérations qui s'y mêlent. Pour lui le parfait pédagogue doit être un parfait moraliste. Il faut que l'amour du bien devienne en nous une passion : que « notre volonté soit exclusivement la volonté du bien » : ce qui est beaucoup demander à la faiblesse humaine. Tous les moyens indirects de moralisation sont bons : mais il est nécessaire aussi à un certain moment de « présenter à la jeunesse la vérité morale dans sa nudité, dans la sublime sécheresse de sa formule abstraite »... « Enseignons une morale que fonde, qu'accompagne et que couronne une métaphysique, une éthique rationnelle, aimable et rude tout ensemble. » Et il ne suffira pas d' « enseigner » la morale : il faut la « prêcher ». M. Leclère en donne l'exemple dans plus d'une page de son livre, où le discours tourne souvent au prêche. « Il y a beaucoup de places dans la cité de Dieu ! » écrit-il, pour faire entendre qu'il n'est ni possible ni désirable d'aboutir à l'unité absolue des sentiments et des convictions ; et qu'on peut parvenir à l'excellence morale de plus d'une manière. Et il lui arrive d'interpeller ses lecteurs, comme ferait un prédicateur du haut de la chaire : « O pédagogues et moralistes, mes frères ! »

C'est donc l'idéal le plus élevé que M. Leclère propose aux efforts des éducateurs. Et il faut bien reconnaître que dans sa recherche de la perfection ses ambitions visent un peu haut. L'éducation morale telle qu'il la rêve postulerait une instruction intégrale, elle serait *synthétique*. Il fait vraiment un peu trop ardu le chemin qui mène à la vertu. Que de choses il serait nécessaire de savoir pour parvenir à la vraie moralité. Si on l'en croyait, ce serait à désespérer de devenir un honnête homme, puisqu'il y faudrait le concours de toutes les sciences, même de la paléontologie et de la météorologie, de toutes les formes de la littérature et de l'art, la perfection individuelle, le dévouement sans bornes à autrui. Il en fait expressément l'aveu :

« A quel point il faudrait que nous fussions complets pour être éminents ou simplement suffisants dans une partie quelconque de notre activité!.. » Nous concédons volontiers, par exemple, à M. Leclère que l'enseignement juridique sous une forme élémentaire doit entrer dans le programme d'une éducation complète; que nous ne connaissons pas assez le code, où est contenue la partie négative de la morale sociale; qu'il est fâcheux que les enfants du peuple apprennent des particularités plus ou moins intéressantes sur l'âge de la pierre éclatée et ignorent ou à peu près la législation de leur pays. On nous cite comme un exemple à suivre le gouvernement suisse, qui, après avoir décrété l'unification du code national, vient de décider que tout citoyen recevra désormais un exemplaire du livre où sont inscrits ses droits et ses obligations civiles. Soit, mais comment pourrait-on raisonnablement soutenir que dans toute éducation morale doive figurer l'étude du droit, de la philosophie du droit? « Quel élève doué d'une intelligence moyenne, s'écrie M. Leclère, ne comprendrait que, dans un prochain avenir, il faudrait mieux distinguer et autrement ce qui doit être le fait de la loi, le fait du juge, le fait du jury, le fait enfin de l'administration? » Nous répondrons, quant à nous, que ce sont là connaissances bonnes pour un futur magistrat, pour un juge d'instruction, pour un criminaliste; mais que, trop savantes et d'ailleurs controversables [1], elles seraient tout à fait déplacées dans un programme de morale à l'usage du commun des hommes. M. Leclère, comme plusieurs autres pédagogues de notre temps, comme M. Dugas, par exemple, dans son livre récent, *le Problème de l'éducation*, a une tendance à enfler démesurément la matière des études. Nos éducateurs contemporains sont vraiment un peu trop hantés par le rêve de l'éducation intégrale.

1. S'il fallait donner une preuve de ce qu'il y a de controversable dans des questions de ce genre, et par suite de difficultés à comprendre pour une intelligence moyenne, M. Leclère nous la fournirait lui-même. « Le grand avantage du jury, dit-il en un endroit, c'est précisément son ignorance du droit. » Ailleurs il exprime l'espoir que le jury sera dans l'avenir composé de médecins-pédagogues.

*
* *

Il serait trop long de recueillir tout ce que M. Leclère a semé d'idées justes dans les trois cents pages de son livre : notamment dans les chapitres qui sont intitulés *L'éducation morale de la femme*, *L'éducation civique du soldat*. Féministe avec mesure, il admet qu'il est un âge, « un seul », où la femme est à peu près pareille à l'homme; mais, tout en souhaitant qu'on aiguille les deux sexes vers la même perfection, il ne désire pas les assimiler l'un à l'autre, ni que la coéducation se prolonge trop longtemps. Il déclare que « ce serait absurde autant que dommageable pour la société de faucher à la spartiate tout ce qu'il y a de féminin dans l'âme de la femme »; et bien que dans des pages fines et délicates il analyse avec exactitude le caractère propre de la jeune fille, ses qualités et ses défauts, il conclut que, pour approprier l'éducation de la femme à sa nature, il faudrait que sa psychologie nous fût mieux connue encore. Il demande que l'on comble cette lacune, de même que dans son chapitre sur *l'Adolescence*, il réclame de nouveaux efforts d'observation sur cet âge critique, le moment le plus décisif peut-être de toute la vie.

D'autre part, patriote et militariste avec sagesse, — « notre militarisme n'a rien d'alarmant », — il n'hésite pas à dire qu'en tout vrai citoyen « il y a un soldat »; et réciproquement qu'il faut de tout soldat faire un citoyen, la caserne devant être la grande école des vertus civiques.

Nous n'aurions pas donné une idée exacte du beau travail de M. Leclère, si nous ne mentionnions encore le chapitre qui lui sert de conclusion, *L'orthopédie morale*. C'est là qu'il découvre son idée de derrière la tête, à savoir que le progrès de la pédagogie est indirectement lié à celui de la médecine, que le pédagogue doit être un médecin, et qu'il faut de plus en plus mettre en pratique l'idée de Descartes qu'on peut soigner l'âme et la moraliser en agissant sur le corps. Un moment il semblerait même que M. Leclère, — à l'exemple de l'éducatrice suédoise Mme Ellen Key, — pour prévenir les maux qu'importent dans la société les tares physiques héréditaires, voulût interdire et empêcher un très grand nombre de mariages; mais il se ravise, et avoue que cette

inquisition prématrimoniale présenterait plus d'un inconvénient. Après la naissance seulement, il suggère que dans les crèches, dans les écoles, une surveillance très active devrait être exercée par des médecins psychologues, pour reconnaître les différentes tares, les dispositions morbides que présentent les enfants. Et l'idéal serait qu'il existât, chez toutes les nations civilisées, autant d'établissements scolaires spéciaux qu'il existe de sortes d'anomalies bien caractérisées, et aussi des maisons de santé où les sujets douteux seraient mis en observation.

Mais M. Leclère sait bien qu'un pareil vœu n'est qu'un rêve. Un rêve aussi l'idée d'instituer un *Congrès permanent* pour l'avancement de la science de l'éducation : le jour n'est pas venu — viendra-t-il jamais? — où l'on verra cesser les contradictions des psychologues, l'opposition des méthodes pédagogiques, et où les philosophes consentiront à se soumettre à une sorte de tribunal d'arbitrage.

M. Leclère a plus de chances de voir aboutir un autre de ses souhaits : celui du développement et de l'extension proprement dite des associations qu'il considère comme les vrais instruments de l'éducation sociale. Dans le chapitre qui a pour objet l'*Éducation de l'adulte par la mutualité*, et où l'on voit que M. Leclère est un sociologue non moins qu'un pédagogue, il nous est dit que c'est par la mutualité d'abord, ensuite par les sociétés coopératives, enfin par les syndicats, que peuvent être le mieux enseignés à l'homme ses devoirs envers ses semblables. Ces trois types d'association, qui proviennent d'ailleurs d'un même esprit, « l'esprit de coopération ou de solidarité, constituent toute la morale sociale que doit vivre l'adulte ». C'est en se mêlant de plus en plus à ces groupements que les générations nouvelles assureront la paix et la prospérité sociale, et aboutiront à la solution de tous les conflits. Quelque nouveauté de forme d'ailleurs qu'elles affectent de nos jours, — et ici encore on voit combien M. Leclère tient à relier le présent au passé et témoigne de respect à la tradition, — ces associations ont eu leur développement dans les siècles écoulés. « Les religions furent en somme des mutualités spirituelles ; les monastères, des sortes de coopératives même au temporel ; l'idée syndicaliste était ébauchée dans les corporations de l'ancien régime. C'est à l'école de ces différents

groupements, au dire de M. Leclère, que l'individu deviendra vraiment un homme social. Mais n'est-ce pas en quelque mesure confondre l'effet et la cause? Pour que le bel ordre qu'il rêve soit réalisé, il le reconnaît lui-même, pour que les associations qu'il recommande produisent de bons résultats, il faut que les sociétaires y apportent déjà une forte et solide impulsion morale. Quelque disposé qu'on puisse être à fonder de grandes espérances sur l'organisation d'un syndicalisme intelligent et sage, il faut bien reconnaître qu' « il est encore dans l'enfance, — une enfance singulièrement turbulente ». Il ne produit d'heureux fruits que si les syndicalistes sont animés des sentiments sociaux de dévouement, de fraternité, qui seuls peuvent empêcher que leurs associations ne dégénèrent, et qu'elles ne deviennent des instruments de violence, des éléments de discorde et de désordre, les agents d'une tyrannie nouvelle. Force est à M. Leclère de confesser lui-même qu'il y a comme un cercle vicieux dans sa théorie, puisque « la socialisation des activités individuelles », garantie suprême et source de la moralité, postule et exige déjà les vertus sociales qu'elle serait appelée à former et à développer.

Dans sa *Préface*, M. Luzzati, l'ardent et enthousiaste penseur italien, ne ménage pas les éloges à M. Leclère : il le loue de rompre avec la doctrine du socialisme d'État, et de travailler pour l'établissement d'une société vraiment libre. Mais après avoir proclamé que la substance des raisonnements de notre auteur est « essentiellement saine et solide », il fait pourtant une remarque, qui constitue une objection grave : « Ces théories, dit-il, supposent une société d'élite, des Genevois, des Fribourgeois, des Alsaciens, des Écossais, peut-être des Milanais », — les Français, hélas! ne sont pas compris dans cette énumération, — c'est-à-dire des sociétés qui sont encore à l'état d'exception. C'est dire que les considérations de M. Leclère ne valent que pour des sociétés particulièrement avancées dans les voies de la civilisation morale, et non pour l'humanité tout entière; que ceux-là seuls peuvent en profiter qui, par leur tempérament, par leurs traditions, ont déjà réalisé au moins en partie l'idéal qu'il nous propose.

Malgré sa réelle valeur le livre de M. Leclère n'échappe pas à toute critique. Il est un peu touffu. Il manque parfois de

cohésion. C'est une série de dissertations où la diversité des points de vue, la surabondance des idées nuit un peu à l'unité de l'ensemble. Le lecteur est déconcerté parfois, lorsque, après avoir lu, par exemple, que la « pédagogie *laïque* est ou bien toute la pédagogie ou bien la base de toute pédagogie parfaite », il entend les louanges adressées aux religions positives; ou qu'il enregistre cette déclaration qu'il doit y avoir une Église des hommes de bonne volonté, où peuvent se rencontrer des hommes de toute foi avec ceux qui n'en ont aucune. Vous croyez avoir compris qu'il n'y a d'autre source de la vraie moralité que la vie collective, la fréquentation des hommes, l'action sociale enfin. Tournez la page, et vous trouverez un excellent plaidoyer en faveur de l'isolement, de l'éducation personnelle, de l'auto-éducation, avec ce cri qui le résume : *O beata solitudo!* M. Leclère a une tendance marquée à abonder dans le sens de chacune des thèses qu'il examine, à insister avec complaisance sur chacun des points de vue qui tour à tour l'occupent : de sorte qu'il en résulte quelque apparence de contradiction, et que ses réflexions ont quelque chose d'ondoyant, de divers, et pour ainsi dire de « protéiforme ».

Il faut bien dire aussi que l'éducation morale rationnelle, comme il l'envisage, reste une éducation aristocratique, vraiment inaccessible à la majorité des hommes. Je sais bien qu'il faut demander beaucoup pour obtenir peu. Mais comment ne pas sourire pourtant d'un plan d'éducation où l'homme moral, pour mériter réellement ce titre, devrait être l'homme juridique, l'homme économique, sans compter l'homme de lettres, l'homme de science : il serait vraiment un « surhomme »! M. Leclère semble n'avoir eu en vue que l'élite de l'humanité, comme il le laisse entrevoir dans son chapitre sur l'*Extension des élites*. Enfin sa pensée un peu tendue, uniformément tournée vers l'abstrait, plane trop haut dans les régions de l'idéal. Dans ce livre, comme dans d'autres, notamment celui, si bien informé d'ailleurs et si intéressant qu'il vient encore de publier sous ce titre : *Pragmatisme, modernisme, protestantisme*, M. Leclère nous apparaît comme un rationaliste un peu absolu, qui s'écarte trop de la pratique, qui est porté à dédaigner le sentiment, qui « ne veut penser avec autre chose qu'avec sa pensée ». Sa caractéristique est d'être plus logicien que psychologue. Il déplore le

succès passager de ce qu'il appelle « la maladie pragmatiste ». Il compte, pour nous en guérir, sur « la science et la logique », qui « ne se laisseront pas faire ». Il voit le salut dans un rajeunissement de l'intellectualisme, dans un retour « au culte de la raison ». L'entendement est son seul guide, « l'entendement, dont on n'arrivera jamais, quoi qu'on fasse, à assimiler les principes directeurs à des révélations du cœur ou du vouloir propre, l'entendement auquel ne se peut substituer aucune autre faculté ». Quelques réserves que nous ayons à faire sur des tendances aussi strictement intellectualistes, d'où sont sévèrement exclues les molles complaisances de pensée qui ont fait dans ces dernières années le succès du pragmatisme; quelque incomplète que soit par suite une théorie d'éducation morale, où la raison prime le cœur au point de ne lui faire presque aucune place, l'œuvre de M. Leclère n'en mérite pas moins l'attention : elle animera les courages des éducateurs laïques et de tous ceux qui souhaitent qu'on puisse fonder sur la raison une éducation morale qui soit solide et efficace.

GABRIEL COMPAYRÉ,
de l'Institut.

Volney

et l'Enseignement de l'Histoire à l'École primaire[1].

I

Lorsque la Convention nationale créa l'École Normale, elle se proposa de former des instituteurs et des professeurs pour toute l'étendue de la République. « Dans les autres écoles, écrivent Lakanal et Deleyre, on enseigne seulement les diverses branches des connaissances humaines; dans les *Écoles Normales* on professera principalement l'art de les enseigner; on exposera les connaissances les plus utiles dans chaque genre, et on insistera sur la méthode de les exposer. C'est là ce qui distinguera essentiellement les *Écoles Normales*; c'est là ce qui remplira le nom qu'on leur a donné[2]. »

L'idée était heureuse. Pour la réaliser, le Comité d'instruction publique, au nom de la Convention, choisit les professeurs de l'*École Normale* parmi les plus illustres savants et les célébrités littéraires. Et c'est ainsi qu'on peut relever, parmi les noms des « premiers maîtres d'école du peuple français », ceux de Laplace, Lagrange, Monge, Haüy, Berthollet, Daubenton, Bernardin de Saint-Pierre, Laharpe, Volney.

Les leçons professées à l'École Normale ne furent pas lues. Ce ne furent pas non plus des discours écrits, débités de mémoire. Les idées étaient préparées, non les paroles. Mais le

---

1. Leçon faite à la Faculté des Lettres de Lyon, pour l'obtention du diplôme d'études pédagogiques supérieures.

2. Arrêté des Représentants du peuple près les Écoles Normales, 24 nivôse an 3.

Comité avait décidé que, par la sténographie, tout ce qui se dirait serait recueilli et publié ensuite dans un Journal[1].

Ce Journal nous est un témoin de l'effort tenté. Il reflète fidèlement la vie de la première École Normale créée en France. Il fut réimprimé en 1800-1801 sous le titre : *Séances des Écoles Normales recueillies par des sténographes et revues par les professeurs*, Nouvelle édition (Paris, à l'Imprimerie du Cercle-Social, an 9 de la République française). Il comprend 13 tomes et un atlas.

Vus dans leur ensemble, ces quatorze volumes n'apportent à la pédagogie qu'une contribution bien modeste. A côté du zèle pédagogique débordant de Sicard, le professeur « d'art de la parole », malheureusement plus préoccupé de sa réputation que de la réalisation de son programme; à côté de l'ingéniosité de Mentelle, l'un des deux professeurs de géographie, dont les procédés d'enseignement sont nouveaux pour l'époque et méritent d'être en partie retenus, on ne perçoit que de vagues éclairs, ou l'on ne constate que le néant. Car la plupart des maîtres se bornèrent à un exposé *ex cathedra* de la science qu'ils étaient chargés d'enseigner. Et l'impression du lecteur qui parcourt les feuillets jaunis de l'œuvre commune des professeurs est bien celle du Comité d'instruction, pour qui « l'École Normale n'avait pas rempli les vues qu'on s'était proposé en l'instituant ».

*
* *

Des très rares professeurs aux Écoles Normales dont les vues pédagogiques se désignent à l'attention, Volney est à coup sûr celui qui a émis les aperçus les plus originaux et les mieux coordonnés. Et si ses conceptions personnelles ne lui permettent pas de tracer dans le détail des règles d'enseignement, on ne peut dire qu'il se soit dérobé et qu'il ait négligé la partie de sa tâche que le Comité considérait justement comme la plus importante.

Volney s'était imposé au choix du Comité par ses travaux, par son talent, par sa vie même. Après de brillantes études au collège d'Angers, il avait quitté cet établissement pour se rendre

1. Cf. l'arrêté du 24 nivôse an 3.

à Paris. Il avait consacré trois années à étudier la médecine. Puis il s'était livré tout entier à l'érudition et à l'exégèse. A vingt-trois ans, en 1780, il avait publié un mémoire sur la *Chronologie d'Hérodote* qui avait soulevé une ardente polémique. Le baron d'Holbach l'avait distingué. Et, grâce à ce protecteur, il avait pu fréquenter assidûment chez Mme Helvétius, dont le salon était le lieu de rendez-vous des grands esprits de l'époque. A vingt-cinq ans, après une sérieuse préparation physique et intellectuelle, il avait pris le chemin de l'Orient, pour un voyage d'études de plusieurs années. Il en avait rapporté l'un de ses meilleurs ouvrages, son *Voyage en Égypte et en Syrie*, « voyage savant, exact, positif », a dit Sainte-Beuve. Envoyé aux États généraux, en 1789, par le tiers état d'Anjou, il avait embrassé avec ardeur la cause de la liberté. Et il avait pris part aux débats d'où sortit la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. La politique ne lui avait pas fait délaisser la littérature. En 1791, il avait publié *les Ruines*, brillante étude sur la loi naturelle, éloquent plaidoyer en faveur du droit des nations, tableau fidèle de l'origine, de la filiation et du but des religions, exposé exact de la condition de l'homme dans l'univers et des sources des maux des sociétés. Le succès en avait été énorme. Deux ans après, il avait fait paraître son admirable petit *Catéchisme du Citoyen français*[1], qui nous offre, non la formule définitive de la morale laïque, mais son premier effort d'organisation[2]. Impliqué dans le procès des Girondins, Volney avait été emprisonné. Il n'avait dû sa liberté, probablement son salut, qu'aux événements du 9 thermidor. C'est à sa sortie de prison qu'il fut appelé, par le Comité, à professer l'histoire à l'École Normale. Il avait trente-sept ans. Il était dans toute la force de son talent.

Volney ne put faire que cinq leçons, dont on trouve la matière dans les trois premiers tomes des *Séances des Écoles Normales*. Le 3 germinal, à la 33e séance, il suspendit son cours « pour réparer ses forces et rassembler de nouveaux matériaux ». Il ne devait pas remonter dans sa chaire. Car l'École, succombant aux

1. Réimprimé depuis sous le titre : *La loi naturelle, ou principes physiques de la morale.*

2. Cf. Alexis Bertrand : *L'organisation de la morale laïque* (Revue pédagogique, 15 déc. 1906).

coups de ses ennemis, ferma ses portes le 26 floréal an 2, après la 61e séance. Et Volney ne crut pas devoir profiter de la faculté laissée aux professeurs de publier, dans le Journal de l'École, le complément de leurs leçons.

II

Le programme que Volney se proposait de développer était fort vaste et quelque peu ambitieux (I, 77-79). On ne peut marquer de surprise qu'il n'ait pu en aborder qu'une faible partie. Du moins a-t-il exprimé avec netteté sa pensée sur quelques points. En particulier, il en est un qui semble lui tenir à cœur. Plusieurs fois il y revient. Et chaque examen lui fournit l'occasion de donner une nouvelle force à sa pensée. *L'enseignement de l'histoire peut-il s'appliquer aux écoles primaires?* se demande-t-il à diverses reprises. Et, invariablement, il répond par la négative.

Il est intéressant de rechercher de quels arguments Volney étaye sa conclusion. Cette recherche fournira peut-être, en un temps où la question de l'enseignement historique préoccupe vivement les pédagogues, des données utiles ou simplement curieuses. D'autant que quelques-uns des arguments de Volney semblent avoir retrouvé, dans certains esprits, un écho favorable.

La conclusion du professeur est la conséquence logique de ses vues sur l'utilité de l'histoire. Selon lui, l'analyse des faits historiques permet de les grouper en trois classes : l'une, de faits individuels, ou actions des particuliers; l'autre, de faits publics, ou d'ordre social et de gouvernement; et la troisième, de faits d'arts ou de sciences, ou d'opérations de l'esprit. De là trois genres d'utilité : l'une relative aux particuliers; l'autre relative aux gouvernements et aux sociétés, et la troisième applicable aux sciences et aux arts [1].

Lorsqu'on lit des ouvrages historiques, « il arrive fréquemment, dit Volney, que l'on se fait l'application des actions individuelles qui sont racontées; que l'on s'identifie, en quelque

1. Cf. II, 219-220.

sorte, aux personnages, et que l'on exerce son jugement ou sa sensibilité sur tout ce qui leur arrive, pour en déduire des conséquences qui influent sur notre propre conduite... : et ce genre d'influence et, si j'ose le dire, de préceptorat de l'histoire, a surtout lieu dans la partie appelée *biographique*... » (II, 220). Mais, remarque-t-il, rien n'est plus difficile que de retracer avec vérité les actions et le caractère d'un homme quelconque [1]. Et même en admettant la vérité dans de tels récits, « il serait possible que par là même l'histoire fût inférieure en utilité au roman; et ce cas arriverait, si des aventures véritables offraient le spectacle immoral de la vertu plus malheureuse que le vice, puisque l'on n'estime dans les aventures supposées que l'art qui présente le vice comme plus éloigné du bonheur que de la vertu » (II, 223). Et ainsi, « l'utilité morale que l'on peut retirer de l'histoire n'est point une utilité spontanée qui s'offre d'elle-même; mais elle est le produit d'un art soumis à des principes et à des règles » (II, 224).

Etudiée sous le rapport des arts, « l'histoire... est une mine féconde où chaque particulier peut chercher à prendre à son gré les matériaux convenables à la science ou à l'art qu'il affectionne, qu'il cultive ou veut cultiver... C'est à de telles recherches que nous devons des découvertes nombreuses, tantôt nouvelles, tantôt souvent renouvelées, mais qui méritent toujours à leurs auteurs des remerciements... (II, 224-225).

Considérée sous son caractère politique et social, « l'histoire, prise dans son universalité, est un immense recueil d'expériences morales et sociales, que le genre humain fait involontairement et dispendieusement sur lui-même : de manière que si l'on avait un tableau exact du jeu réciproque de toutes les parties de chaque machine sociale, c'est-à-dire des habitudes, des mœurs, des opinions, des lois, du régime intérieur et extérieur de chaque nation, il serait possible d'établir une théorie générale de l'art de les composer, et de poser les principes fixes et déterminés de législation, d'économie politique et de gouvernement. Il n'est pas besoin de faire sentir toute l'utilité d'un pareil travail... » (II, 228). Mais il faut en signaler les difficultés. « C'est... un

1. Cf. II, 221-222.

art et un art profond que d'étudier l'histoire sous ce point de vue, conclut Volney; et si, comme il est vrai, l'utilité qui en peut résulter est du genre le plus vaste, l'art qui la procure est du genre le plus élevé : c'est la partie transcendante, et, s'il m'est permis de le dire, les hautes mathématiques de l'histoire » (II, 228-229).

De cette dernière considération, Volney tire un premier argument pour prouver que l'histoire doit être bannie des écoles primaires.

« Il est bien évident, dit-il, que ces écoles, étant composées d'enfants dont l'intelligence n'est point encore développée, qui n'ont aucune idée, aucun moyen de juger des faits de l'ordre social, ce genre de connaissance ne leur convient point » (II, 230) [1].

Mais Volney invoque aussi des raisons d'un autre ordre.

« La très grande majorité des citoyens (des écoles primaires), dit-il, y est destinée aux métiers et aux arts, dont elle doit tirer sa subsistance, et dont la pratique, absorbant tout son temps, lui fera oublier et lui rendra nécessairement inutile toute notion purement savante et spéculative » (II, 426).

En outre, « obligée de croire sur parole et sur autorité magistrale, elle y pourrait contracter des erreurs et des préjugés, dont l'influence s'étendrait sur toute la vie. Il ne s'agit pas de savoir beaucoup, mais de savoir bien; car le demi-savoir est un savoir faux, cent fois pire que l'ignorance » (II, 426) [2].

*
* *

L'opinion de Volney heurte sur plus d'un point le sentiment quasi unanime des éducateurs contemporains. Mais elle s'explique aisément par des raisons de doctrine et par des raisons de milieu.

Volney considère avant tout l'histoire au point de vue de son utilité sociale et politique. « J'avoue qu'à mes yeux, dit-il, (l'utilité politique) de l'histoire est son propre et unique but : la morale individuelle, le perfectionnement des sciences et des arts

1. Cf. II, 426.
2. Cf. II, 230.

ne me paraissent que des épisodes et des accessoires; l'objet principal, l'art fondamental, c'est l'application de l'histoire au gouvernement, à la législation, à toute l'économie politique des sociétés; de manière que j'appellerais volontiers l'histoire la science physiologique des gouvernements, parce qu'en effet elle apprend à connaître, par la comparaison des états passés, la marche des corps politiques, futurs et présents, les symptômes de leurs maladies, les indications de leur santé, les pronostics de leurs agitations et de leurs crises, enfin les remèdes que l'on y peut apporter » (II, 441). Et il en souligne les difficultés. « Quoiqu'il soit certain que les faits ont produit tels événements et telles conséquences; cependant, comme l'état positif de ces faits, comme leurs rapports et leurs réactions ne sont pas déterminés ou connus, il en résulte une possibilité d'erreur, qui rend leurs applications, leur comparaison à d'autres faits, une opération délicate, qui exige des esprits très exercés dans ce genre d'étude, et doués d'une grande finesse de tact » (II, 440-441).

D'autre part, Volney nie avec énergie que l'histoire ait une vertu éducative pour les enfants. Cette idée, Rousseau l'avait déjà soutenue, mais mollement. Elle a été reprise de nos jours avec plus de force par Tolstoï[1]. Même, on a vu un pédagogue condamner l'histoire au nom de la morale[2]. On retrouve là le contre-pied de l'opinion de Montaigne, de Fénelon et de Rollin. « Tel est le danger que... je trouve à l'histoire, dit Volney, d'offrir presque éternellement des scènes de folie, de vice et de crime, et par conséquent des modèles et des encouragements aux écarts les plus monstrueux. En vain dira-t-on que les maux qui en résultent suffisent pour en détourner. Il est en morale une vérité profonde à laquelle on ne fait point d'attention; c'est que le spectacle du désordre et du vice laisse toujours de dangereuses impressions; qu'il sert moins à en détourner qu'à y accoutumer la vue, et en y enhardir par l'excuse que fournit l'exemple.... Dans le genre dont je parle, conclut-il avec force,

1. *L'École de Iasnaïa Poliana en novembre et décembre 1862 : l'Histoire et la Géographie.*

2. Th. Barrau, *De l'éducation morale de la jeunesse à l'aide des Écoles Normales.*

je dirai volontiers que les meilleurs ouvrages sont les moins mauvais » (II, 432-433) [1].

C'est aussi que l'auteur des *Ruines* juge sévèrement certaines tendances de son époque. Il a reconnu qu'un vice de l'éducation française d'alors « est de vouloir trop dire et trop faire » (II, 427). — Que dirions-nous de notre époque? — Et il veut, à l'école primaire, restreindre l'effort « aux besoins usuels, pratiques, communs à tous les temps de la vie, à tous les instans du jour, à tous les états de la société,... (aux) objets d'autant plus utiles que sans cesse présents à l'homme, sans cesse agissants sur lui, il ne peut ni se soustraire à leurs lois par sa volonté ni éluder leur puissance par des raisonnements et par des sophismes » (II, 438).

Mais, surtout, Volney redoute l'influence néfaste d'un enseignement historique prématuré et mal conçu, dont son époque lui fournit l'exemple. Et il le dit avec courage. Il lui semble vivre au milieu d'un peuple de bavards. « On apprend aux hommes à parler; on devrait leur apprendre à se taire; la parole dissipe la pensée, la méditation l'accumule; le parlage, né de l'étourderie, engendre la discorde; le silence, enfant de la sagesse, est l'ami de la paix... » (II, 427). Or, d'après le professeur, l'histoire « n'est propre qu'à donner aux enfants des préjugés, des idées fausses ou erronées, qu'à en faire des babillards et des perroquets, ainsi que l'a trop prouvé, depuis deux siècles, le système vicieux de l'éducation dans toute l'Europe » (II, 230). Et c'est à l'influence d'une étude superficielle de l'histoire ancienne qu'il attribue cette manie de citation et d'imitation grecques et romaines qui, depuis quatre ans, avait frappé les esprits d'un véritable vertige [2].

Et enfin, Volney craint que l'histoire n'exalte les sentiments guerriers et ne fasse « des hommes ennemis de la paix et de la tolérance universelle », que la philosophie semblait avoir assurées dans un siècle qui croyait toucher à la plus belle époque de l'humanité [3]. « Il est à craindre, dit-il en substance, que l'âge

1. Cf. II, 428-429.
2. Cf. III, 430.
3. *Id*

présent ne se trompe en mettant entre les mains des enfants des histoires préparées et choisies de telle sorte qu'on exalte les passions au lieu de les modérer[1]. » « Et tels seraient les effets de cette moderne doctrine qui ne tend qu'à exalter les courages, qu'à les pousser au-delà du but de défense et de conservation qu'indique la nature, qui ne prêche que mœurs et vertus guerrières, comme si l'idée de vertu, dont l'essence est de conserver, pouvait s'allier à l'idée de guerre dont l'essence est de détruire; qui appelle patriotisme une haine farouche de toute autre nation; comme si l'amour exclusif des siens n'était pas la vertu spéciale des loups et des tigres; comme si, dans la société générale du genre humain, il y avait une autre justice, d'autres vertus pour les peuples que pour les individus; comme si un peuple guerrier et conquérant différait d'un individu perturbateur et méchant, qui s'empare du bien de son voisin, parce qu'il est le plus fort... : et cette doctrine est d'autant plus dangereuse que l'esprit de la jeunesse, ami du mouvement et porté à l'enthousiasme militaire, adopte avidement ses préceptes » (II, 428-429)[2].

Ainsi s'explique que Volney n'hésite pas à affirmer que les écoles primaires rejettent l'histoire.

*
* *

Si elles ne l'admettent pas sous son rapport politique, concède-t-il, « elles l'admettraient davantage sous le rapport des arts, parce qu'il en est plusieurs qui se rapprochent de l'intelligence du jeune âge, et que le tableau de leur origine et de leurs progrès pourrait leur insinuer l'esprit d'analyse ». Mais, objecte-t-il aussitôt, il faudrait composer en ce genre des ouvrages exprès, et le fruit que l'on obtiendrait ne vaudrait ni le soin ni les frais » (II, 230-231).

Et il ajoute : « Ce qu'on peut se permettre d'histoire avec les enfans, et j'étends ce nom à tous les hommes simples et sans instruction, doit se réduire à la morale, c'est-à-dire aux préceptes de conduite à leur usage; et, parce que ces préceptes, tirés des

1. Cf. II, 428.
2. Cf. II, 427, 429-432.

faits et des exemples, deviennent plus saillans, l'on peut se permettre d'employer des anecdotes et des récits d'actions vertueuses... » (II, 426-427). Alors même, aux yeux de Volney, « le seul genre qui paraisse convenir aux enfants est le genre *biographique*, ou celui des vies d'hommes privés ou publics ; l'expérience a prouvé que cette sorte de lecture, pratiquée dans les veillées, au sein des familles, produisait un effet puissant sur ces jeunes cerveaux, et excitait en eux ce désir d'imitation qui est un attribut physique de notre nature et qui détermine le plus nos actions... » (II, 231). Toutefois, a soin de faire remarquer Volney, « le roman peut être supérieur à l'histoire en utilité » (II, 232). En sorte que, malgré ses apparentes concessions, il peut conclure que, « sous aucun rapport, l'étude de l'histoire ne lui paraît convenir aux enfans » (II, 426).

En résumé, aux yeux du professeur, « l'étude de l'histoire ne devient que très tardivement utile aux jeunes gens, à qui elle offre peu de points de contact, et ne les touchant que par le côté moral, et surtout par celui des passions, il serait dangereux de les y livrer d'eux-mêmes et sans guide » (II, 428). Cet enseignement doit donc être rejeté au temps où les jeunes gens ont acquis des notions préliminaires dans les sciences exactes, et où, ayant déjà un jugement à eux, et libre de l'influence magistrale, leur esprit neuf, mais non ignorant, n'en serait que plus propre à saisir les points de vue nouveaux, et à ne point fléchir devant les préjugés qu'inspire une éducation routinière[1]. Et, allant jusqu'au bout de sa pensée, Volney affirme que l'enseignement historique ne peut convenir qu'à un petit nombre d'hommes qui, soit par leurs moyens personnels, soit par ceux que leur fournirait la société, pourraient — comme lui — y consacrer tout leur temps et toutes leurs facultés[2].

*
* *

Volney reste ainsi dans la tradition des législateurs révolutionnaires. Tous les projets qu'ils conçurent excluent l'histoire des programmes du premier degré. De même, il n'est pas fait men-

1. Cf. II, 433.
2. Cf. II, 438, 441.

tion des livres d'histoire dans le décret préparé par Grégoire pour la mise au concours des livres élémentaires destinés aux écoles.

Et, lorsque l'ancien projet Sieyès-Daunou, présenté par Lakanal, fut soumis à l'examen de la Convention, il s'engagea, sur ce point particulier, une discussion courte, mais caractéristique. C'était cinq jours après le décret portant création de l'École Normale, cinq mois environ avant les séances où Volney exprima publiquement ses idées sur l'enseignement historique. « On donnera, disait le projet de décret, des instructions élémentaires sur la morale républicaine... On fera apprendre le recueil des actions héroïques et des chants de triomphe. » Le député Mailhe exprime l'opinion que, dans le programme proposé, on a omis un objet de première nécessité, qui lui paraît indispensable pour des républicains : « Ce sont les éléments de l'histoire ». Mais Lakanal lui répond : « Le Comité a pensé qu'il fallait apprendre aux enfants les éléments de l'histoire des peuples libres ; mais il a cru que cet objet devait rentrer pour eux dans les divers développements de la morale et de la constitution républicaine[1] ».

Exclu totalement des programmes tracés par la loi du 3 brumaire an 4, l'enseignement historique ne se retrouve, en ce qui concerne les écoles primaires élémentaires, que dans les programmes fixés par la loi du 15 mars 1850, et il n'y figure qu'à titre facultatif. Il ne devient obligatoire qu'en 1867. En France, on est maintenant d'accord sur la nécessité de le donner. Examinons néanmoins les arguments de Volney. Car certains ne sont pas sans portée. Et, par cela même, ils nous invitent à une revision de nos idées sur la question.

III

Et d'abord, est-il vrai, ainsi que l'affirme Volney, que l'histoire est inutile à la très grande majorité des citoyens ?

« Je conçois, dit le professeur, comment et pourquoi tous les citoyens doivent être instruits dans l'art de lire, d'écrire, de compter, de dessiner ; comment et pourquoi on doit leur donner

1. Cf. *Dictionnaire de Pédagogie* : articles de M. J. Guillaume (*Convention, Livres élémentaires de la première République...*)

des notions des mathématiques,... de la géométrie,... de la physique,... de la médecine élémentaire... de la géographie même.... Mais dans l'histoire, dans ce tableau fantastique des faits évanouis dont il ne reste que l'ombre, quelle est la nécessité de connaître ces formes fugaces qui ont péri, qui ne renaîtront plus?... Qu'importe, au laboureur, à l'artisan, au marchand, au négociant, qu'il ait existé un Alexandre, un Attila, un Tamerlan, un empire d'Assyrie, un royaume de Bactriane, une république de Carthage, de Sparte ou de Rome? Qu'ont de commun ces fantômes avec son existence? Qu'ajoutent-ils de nécessaire à sa conduite, d'utile à son bonheur? En serait-il moins sain, moins content, pour ignorer qu'il ait vécu de grands philosophes, même de grands législateurs, appelés Pythagore, Platon, Zoroastre, Confucius, Mahomet?... » (II, 438-439).

Il est naturel que Volney puise les noms qu'il cite dans les périodes anciennes et dans l'histoire des peuples de l'Orient. Il y est conduit par sa vie même, ses voyages, ses travaux. Et il critique ainsi, indirectement, le courant d'alors qui conduit les esprits à ne chercher que dans un passé lointain des pensées et des modèles. Mais l'argument vaut, à ses yeux, pour l'histoire tout entière.

Sans doute, il n'est pas *a priori* utile à l'ouvrier, au paysan, de connaître les noms des grands hommes d'autrefois, législateurs, artistes ou guerriers. L'érudition n'est pas leur fait. Car, pourrait-on dire avec Volney, ils ont trop à penser au présent, pour consacrer de précieux instants au passé.

Et, d'autre part, ce ne serait pas un argument péremptoire que d'invoquer l'attrait des enfants pour l'histoire à cause des histoires qu'elle renferme; non plus que d'affirmer l'intention de donner satisfaction à une curiosité légitime. Car on pourrait répondre avec raison que les contes de fées et les récits merveilleux ne sont pas, pour eux, d'un intérêt moindre que le livre du passé, si réel soit-il. Et enfin, la curiosité enfantine ne s'oriente pas seulement vers les actions et les personnages d'autrefois : on peut soutenir justement qu'elle trouve encore plus d'aliments dans le présent.

Les raisons à invoquer contre la thèse de Volney sont d'un autre ordre.

Si l'histoire n'a pas un effet utile, frappant, *direct*, comme les autres enseignements qu'énumère Volney, elle a une utilité *indirecte* indiscutable. Reprenons une division chère aux législateurs révolutionnaires. L'ouvrier, l'artisan, le commerçant, ne sont pas seulement ouvrier, artisan, commerçant. Ils sont avant tout des hommes. Et ils sont aussi des citoyens. Or, à l'école primaire, il n'est pas d'enseignement qui aide plus que l'histoire à la formation de l'homme et du citoyen.

Il importe de donner à tous le sentiment de la dignité humaine sans lequel la coopération est impossible et la justice n'est rien, — et l'idée précise de la solidarité qui est la loi du monde et le principe créateur de la sécurité, du droit, de la paix, de la civilisation. Or, pour atteindre un tel but, c'est surtout à l'histoire que nous devons faire appel. Car c'est l'histoire qui nous révèle comment chaque individu est une cellule du corps social, dont la fonction importe à l'équilibre de l'organisme tout entier. Elle nous donne ainsi la notion de l'intérêt public, de l'intérêt humain. Elle contribue au développement de la conscience politique et de la conscience professionnelle, qui ne sont que des aspects particuliers de la Conscience.

C'est aussi l'histoire qui nous retrace la lente évolution de l'homme, à partir de l'âge lointain des cavernes où nos ancêtres se différenciaient à peine des brutes contre lesquelles il leur fallait perpétuellement lutter. C'est grâce à elle que nous avons la notion nette de la continuité des efforts dans les générations successives. Elle développe ainsi en nous ce sentiment de pieuse solidarité et de reconnaissance envers les générations disparues, envers une multitude de bienfaiteurs connus ou anonymes. Car on l'a dit justement, l'humanité se compose de plus de morts que de vivants. Et l'on n'est vraiment homme, vraiment membre de l'humanité, que lorsqu'on connaît l'étendue de ses dettes envers elle et l'étendue des obligations que ces dettes imposent.

Ainsi donc, dans la formation de l'homme, l'étude de l'histoire doit jouer un rôle important.

Ce rôle ne doit pas être moindre dans la formation du citoyen.

Dans une société démocratique, chaque citoyen participe, pour une part variable, mais toujours appréciable, aux affaires publiques. La première condition pour que cette participation soit

raisonnée, c'est une connaissance suffisante des phénomènes sociaux. Il est des notions qui doivent être familières à tout individu. Les idées d'État, de nation, de droit, de règle, d'institution, de parlement, de constitution, de gouvernement... sont indispensables au plus modeste des électeurs. C'est l'histoire qui, peu à peu, lui révèle ces idées, les lui précise par des images, par des exemples concrets.

En outre, les destinées du pays sont liées à « l'intelligence politique » des citoyens. Or, il est amplement démontré que le bon sens ne suffit pas toujours au peuple pour choisir ceux à qui il doit confier une parcelle de son autorité. A défaut d'une connaissance parfaite des hommes à laquelle il lui est impossible de parvenir, il lui faut s'instruire sur la valeur relative des diverses constitutions, des grandes institutions et sur leurs conséquences inévitables. Il faut qu'il puisse discerner, dans les rêves des théoriciens, le réalisable d'avec l'irréalisable, ce qui est possible aujourd'hui d'avec ce qui ne pourra l'être qu'à échéance lointaine. Or, nul enseignement n'est plus propre que l'enseignement historique à cet apprentissage du citoyen. Car les facteurs essentiels de l'histoire sont l'homme et la terre : l'homme, qu'on voit s'arracher peu à peu à l'animalité; la terre, qui, déterminant la richesse économique des groupements humains, crée des besoins et des tendances variables avec la situation géographique et la fécondité agricole ou minérale du sol. L'homme et la terre ont varié, par une action réciproque. Toutefois, on retrouve en eux, dans leur propre substance, les mêmes traits principaux. « Les acteurs changent sur la scène, dit Volney lui-même : les passions ne changent pas, et l'histoire n'est que la rotation d'un même cercle de calamités et d'erreurs » (III, 436). Il est donc certain que, malgré quelques différences superficielles, les mêmes problèmes se sont posés et se poseront encore au cours des temps. Et comment nier que la connaissance des solutions données à ces problèmes et de leurs conséquences ne puisse fournir aux citoyens des comparaisons précieuses? Pour eux, l'histoire est l'expérience des siècles. Elle explique et permet de juger la réalité vivante. Elle peut, dans une certaine mesure, servir de guide pour l'avenir[1].

1. Cf. Volney lui-même : « Considérant combien la conduite des nations

Et aussi, les variations dans la nature des groupements humains, le tableau des transformations lentes, mais constantes de l'humanité, constituent à eux seuls une leçon civique précieuse. Ils montrent aux citoyens que c'est se leurrer que de se borner à désirer éperdument, comme certains, un passé évanoui et qui ne renaîtra plus. Et c'est à l'action féconde et non au regret stérile qu'ils les convient.

Mais pour nous-mêmes, Français, notre histoire nationale est une éducatrice naturelle et nécessaire. « Quand nous connaissons bien nos pères, dit Guizot, nous nous connaissons et nous nous comprenons mieux nous-mêmes[1] ». Car, de même que les individus, les peuples ont leurs qualités et leurs défauts. Et l'histoire ne ferait-elle que nous mettre en garde contre une excessive mobilité de caractère, un abandon brutal d'hommes acclamés la veille, des découragements profonds et des colères sanglantes, un esprit désagréablement frondeur, un amour exagéré du verbe, un idéalisme parfois imprudent, une sensibilité extrême qui rend capable des actions les plus héroïques et les plus généreuses, mais expose aux imprudences les plus redoutables, — que nous pouvons tirer grand profit de son étude.

Et enfin, aucun enseignement n'est plus propre à éclairer et à fortifier l'amour de la patrie que l'enseignement de l'histoire. Car, pour être Français, il ne suffit pas de naître en France, ainsi que font les arbres de nos forêts. Pour être vraiment Français, il faut connaître « l'ensemble d'actions et d'idées successives qui ont composé notre destinée[2] ». Renan affirmait justement que l'âme d'une nation, c'est l'image qu'elle se fait de son passé. Ainsi, n'est-ce pas l'histoire nationale qui crée l'âme nationale ?...

En résumé, l'histoire nous apparaît l'éducatrice nécessaire des hommes et des peuples. Elle doit être enseignée à tous. Et,

---

et des gouvernemens, dans des circonstances analogues, se ressemble, et combien la série de ces circonstances suit un ordre généalogique ressemblant, je suis de plus en plus porté à croire que les affaires humaines sont gouvernées par un mouvement automatique et machinal, dont le moteur réside dans l'organisation physique de l'espèce » (III, 436).

1. *Mémoires*, III.

2. *L'histoire à l'école*, E. Lavisse (*Discours à des enfants*).

contrairement à l'opinion de Volney, l'enseignement historique *doit* s'appliquer « aux citoyens des écoles primaires ».

*
* *

L'enseignement historique doit s'appliquer aux écoles primaires. Mais le *peut*-il? Comment, en effet, concilier cette conclusion avec les sérieuses objections qu'y opppose Volney? Car « les faits dont se compose l'histoire, dit le professeur, exigent une expérience déjà acquise, et une maturité de jugement incompatible avec l'âge des enfants » (II, 426).

Cette expérience et cette maturité sont nécessaires à l'historien. Elles le sont moins à l'enfant. Il n'a pas à remonter aux sources. Il n'a pas à rechercher, dans le nombre incalculable des documents historiques, que le temps a laissé subsister, la vérité à retenir ou l'erreur à rejeter. Il n'a pas à peser les témoignages. On l'a fait pour lui.

Et puis, l'histoire est tout le passé de l'humanité. Nul ne peut prétendre la connaître dans son entier, encore moins l'enseigner. Il est indispensable de faire un choix parmi les faits. Et il n'est pas impossible *a priori* de conduire ce choix de manière que les faits présentés à l'enfant lui soient en grande partie accessibles.

On entrevoit l'objection possible. Les faits les plus simples sont toujours complexes. Et dès lors, si on les présente isolés, séparés de toutes les particularités qui les constituent, comment peut-on soutenir qu'on ne les déforme pas, et établir avec certitude leur liaison? Choisir les faits, c'est mutiler l'histoire. Or, l'histoire mutilée n'est plus l'histoire.

Cette objection ne tend rien moins qu'à établir la relativité de toutes nos connaissances historiques. Nous n'avons pas à la discuter. Disons simplement que ce n'est pas mutiler l'histoire, que de faire choix de certaines réalités du temps passé, pour conduire à une connaissance plus précise des réalités du temps présent. De même que ce n'est pas mutiler les sciences naturelles que de choisir, parmi les notions que nous offrent la géologie et la paléontologie, celles qui peuvent nous conduire à une conception plus précise du monde physique dans lequel nous vivons.

Mais, quelle difficulté dans le choix des faits! Difficulté, sans

doute, non pas impossibilité. Les faits qu'il faut confier à la mémoire des enfants doivent être en nombre prudemment limité. C'est là un truisme pour qui a pratiqué l'école primaire. On doit se borner aux faits essentiels, dominants, dont la répercussion a été profonde et durable, soit dans la vie politique des nations, soit dans leur vie économique, soit dans leur vie artistique. Mais il faut aussi que ces faits soit accessibles à l'expérience et au jugement de l'enfant, s'adaptent au développement de son esprit. Les abstractions, les idées générales, les théories philosophiques doivent, à l'école primaire, être réduites au minimum. Car, jusqu'au seuil du cours supérieur, les enfants sont trop jeunes pour raisonner l'histoire. Ils ne le pourront que plus tard, au cours d'adultes, à l'école primaire supérieure, à l'école normale. Vouloir faire philosopher sur les temps révolus, à la manière de Volney, des enfants de six à onze ans, c'est commettre une grossière erreur. C'est vouloir les écarter de la réalité intelligible pour les plonger dans des abstractions qui leur sont étrangères. Ou bien, on n'obtient d'eux que des vues telles qu'en peuvent exposer des enfants, c'est-à-dire le plus souvent sans valeur. Ou bien, on leur met dans la bouche des jugements qu'on leur dicte, ce qui vaut moins encore.

Certes, il serait paradoxal de prétendre trouver dans Volney l'indication de l'ordre à suivre dans la présentation des faits historiques aux enfants de l'école primaire. A moins d'une lourde inconséquence, celui qui nie l'utilité et la possibilité de l'enseignement historique dans les écoles du premier degré n'a pas à se préoccuper des règles pédagogiques nécessaires. Mais dans sa quatrième leçon le professeur a tracé sa conception d'un enseignement historique supérieur. Et — toutes proportions gardées — on peut y trouver des directions utiles pour un enseignement plus modeste.

« Je serais d'avis, dit-il, que l'on étudiât d'abord l'histoire du pays où l'on est né, où l'on doit vivre, et où l'on peut acquérir la preuve matérielle des faits, et voir les objets de comparaison [1].... Par là (les élèves) acquerraient une première échelle

1. « Et cependant, ajoute-t-il, je ne prétendrais pas blâmer une méthode qui commencerait par un pays étranger; car cet aspect d'un ordre de choses, de coutumes, de mœurs qui ne sont pas les nôtres, a un effet

de temps à laquelle tout viendrait et tout devrait se rapporter... D'une première nation et d'une première période connue, ils passeraient à une voisine qui les aurait plus intéressés, qui aurait le plus de connexion avec des points nécessaires à éclairer, à développer. Ainsi, de proche en proche, ils prendraient une connaissance suffisante de l'Europe et de l'Asie, de l'Afrique et du Nouveau-Monde; car, suivant toujours mon principe de ne procéder que du connu à l'inconnu et du voisin à l'éloigné, je ne voudrais pas qu'ils remontassent dans les temps éloignés avant d'avoir une idée complète de l'état présent : cette idée acquise, nous nous embarquerions pour l'antiquité, mais avec prudence, et gagnant d'échelle en échelle, de peur de nous perdre sur une mer privée de rivages et d'étoiles; arrivés aux confins extrêmes des temps historiques, et là trouvant quelques époques certaines, nous nous y placerions comme sur des promontoires, et nous tâcherions d'apercevoir, dans l'océan ténébreux de l'antiquité, quelques-uns de ces points saillants, qui, comme des îles, surnagent aux flots des événements » (II, 435-438).

Ces remarques sont judicieuses. A condition de ne pas oublier l'âge et la destinée des élèves, elles trouvent leur application, même à l'école primaire. Et c'est justement que les programmes officiels font de l'histoire de France le centre de l'enseignement historique, de l'histoire contemporaine sa partie principale, et de l'histoire locale un moyen facile de concrétiser le passé.

En résumé, l'enseignement historique élémentaire présente des difficultés. Pourtant, on peut conclure, contre Volney, que, s'il est nécessaire, il est également possible.

*
* *

Mais, dit encore le professeur, l'enfant, obligé de croire sur parole et sur autorité magistrale, peut contracter des erreurs et des préjugés dont l'importance s'étendra sur toute la vie.

---

puissant pour rompre le cours de nos préjugés, et pour nous faire voir nous-mêmes sous un jour nouveau, qui produit en nous le désintéressement et l'impartialité : l'unique condition que je tienne pour indispensable, est que ce soit une histoire de temps et de pays connus, et possible à vérifier. »

Et, sans doute, on a vu des éducateurs abuser de l'autorité née de leur fonction, et altérer sciemment la vérité. Chez nous, les audacieux ouvrages du père Loriquet ne sont pas oubliés. Au-delà du Rhin, on fait volontiers servir la « vérité » historique — et on la modifie au besoin — au profit de la dynastie régnante et dans le but d'exalter les sentiments chauvins[1]. Or, dit lui-même Volney, « l'instruction a un caractère si saint, qu'elle ne doit pas se permettre, même les jeux du paradoxe » (II, 219). Dans nos écoles nationales, où la neutralité est de règle, le maître ne doit pas apporter les passions de son époque. Dans le choix des faits, il doit éloigner ses préférences personnelles, et se limiter à ceux qui, objectivement, apparaissent de premier plan. Et, dans la manière de les présenter, il doit toujours se montrer d'une impartialité stricte. Il peut se tromper lui-même. En aucun cas, il ne doit tromper volontairement ses élèves. Ainsi, notre conception de l'enseignement historique populaire ruine l'objection de Volney.

Le principal danger qui préoccupe Volney, c'est une exaltation des passions sanguinaires. Il craint que l'histoire ne pousse les hommes aux expéditions guerrières. « Si vous vous rappelez les impressions de notre jeune âge, dit-il, vous vous ressouviendrez que pendant longtemps, la partie qui, dans nos lectures, excita le plus notre intérêt, qui l'attacha presque exclusivement, fut celle des combats et des anecdotes militaires. Vous observerez qu'en lisant l'histoire ancienne, par Rollin, ou l'histoire de France, par Velly, nous glissions rapidement, ou nous nous traînions languissamment sur les articles de mœurs, de lois, de politique pour arriver aux sièges, aux batailles, aux aventures particulières : et de ces aventures et dans les histoires personnelles, nous préférions ordinairement celles des guerriers à grands mouvements, à la vie des législateurs et des philosophes » (II, 427).

Obéissant à des considérations de cet ordre, certains pédagogues sont allés jusqu'à proscrire de l'enseignement historique les scènes de guerre, de luttes et de crimes. Faut-il les suivre

1. Cf. *Conférences du Musée pédagogique*, 1907 : *L'enseignement historique à l'étranger*, Médéric Tourneur, pp. 83 et suiv.

dans cette voie? Non. La guerre a été et — malheureusement — elle est restée un des modes les plus frappants de l'activité humaine. Volney le reconnaît lui-même [1]. Les batailles ont joué, à de nombreuses reprises, un rôle capital. Elles font et défont les nations. Et les nations ne seraient-elles pas un facteur historique?... Passer sous silence les événements guerriers, c'est donc sacrifier la vérité. Et encore le but moral poursuivi est-il illusoire et dangereux. Illusoire : car supprimer la guerre dans l'enseignement historique, ce n'est pas la supprimer dans la réalité ; et les menaces de guerre et les guerres lointaines mêmes ne cessent de faire tressaillir les cœurs. Dangereux : car en écartant volontairement les yeux de conjonctures redoutables dont tout peuple est menacé, on risque d'énerver ou de fausser le sentiment patriotique.

Il convient, à coup sûr, de condamner ces études de campagnes dont on abusait naguère. Mais il convient aussi d'obéir à la vérité et de ne pas écarter totalement des tableaux rappelant la vie de l'humanité, ceux qui lui ont coûté le plus de sang et de larmes. Il est nécessaire « d'appeler les loups et les oiseaux de proie qui dévorent l'affreuse moisson des batailles, (et de montrer) les veuves et les orphelins pleurant dans la disette la mort des hommes qui les faisaient vivre » (Volney, III, 434). Mais il est nécessaire aussi de développer les mâles vertus viriles, de donner le sentiment de la dignité nationale, et de ne pas laisser s'éteindre la flamme du sacrifice volontaire à quelque chose de supérieur à nous-mêmes. Et ce n'est pas en gardant un silence calculé que ce but peut être atteint.

*
* *

Si Volney n'admet pas, pour les écoles primaires, l'histoire considérée sous son rapport politique, il l'admettrait davantage sous le rapport des arts. Mais il affirme que le fruit qu'on obtiendrait d'un tel enseignement ne vaudrait ni le soin ni les frais nécessaires à la composition des ouvrages indispensables.

La concession du professeur ne peut qu'être favorablement

1. Cf. *Les Ruines*, XII.

accueillie. Mais sa réserve est inacceptable. Car on peut retirer d'un tel enseignement des bénéfices réels. On l'a compris de nos jours. Et l'histoire considérée sous le rapport des arts est enseignée avec une faveur croissante. Même, des livres, vivement discutés d'ailleurs, ont été conçus d'après le plan indiqué par Volney.

Il est indéniable qu'un enseignement faisant aux arts une place suffisante fait naître la foi au progrès. L'enfant suit l'ascension de la foule humaine vers une destinée meilleure. Et il devient un loyal et ferme artisan du progrès à réaliser. En d'autres termes, il voit quelle fut, au cours des âges, la condition de ses ancêtres. Et il acquiert une première idée de l'évolution de la société humaine. On peut donc s'étonner que Volney, apôtre de l'idée de progrès social[1], ait apprécié si dédaigneusement le profit moral d'un enseignement de l'histoire des arts.

Le professeur remarque justement qu'un enseignement historique ainsi conçu se rapproche de l'intelligence du jeune âge et peut insinuer l'esprit d'analyse. Car cet enseignement trouve dans le présent de nombreux points de comparaison.

Mais ce serait une erreur de prendre à la lettre l'opinion de Volney, et de ne considérer l'histoire que sous le rapport des arts. On ne doit pas bannir de l'école primaire les autres faits historiques. Car alors les tableaux successifs de l'histoire des arts, ainsi présentés, pourraient laisser croire aux enfants que le passage d'un état de civilisation à un autre s'est fait brusquement. Et ils se feraient une fausse idée de l'évolution. D'autre part, il ne faut pas oublier l'action des individualités sur les milieux et la répercussion de faits considérables qu'on ne saurait taire. Et enfin, il est nécessaire de poser sur le chemin des années des bornes qui servent de repères et marquent le recul des siècles.

*
* *

Volney écarte l'enseignement de l'histoire sous le rapport des arts, parce que le profit à en tirer est trop mince. Et il estime

1. Cf. *Les Ruines*, XIII.

que l'enseignement historique primaire doit se réduire à la morale, c'est-à-dire aux préceptes de conduite à l'usage des enfants.

Or, nous l'avons vu, Volney affirme qu'au point de vue moral l'étude de l'histoire est dangereuse pour la jeunesse. — Il serait puéril de dissimuler que l'histoire, reflétant la vie, est comme la vie même. Elle ne renferme pas que des actes vertueux. On y trouve des iniquités de toute nature.

Dès lors, comment le professeur peut-il affirmer que l'enseignement de l'histoire doit, à l'école primaire, se limiter à la morale? — C'est que, Volney, logique avec lui-même, ne conçoit pas, pour les écoles des premier et deuxième degrés, ce que, de nos jours, on aime appeler un enseignement objectif de l'histoire. Il le limite à la morale en action. Et même, nous avons vu qu'à ses yeux le seul genre qui, dans ce sens, convienne aux enfants, est le genre biographique. Encore se peut-il, selon lui, que le roman soit supérieur à l'histoire en utilité. Si les modèles nécessaires n'existaient pas, dit-il, il faudrait les créer [1].

Ainsi conçu, l'enseignement historique ne peut que fausser l'histoire. Enseignons l'histoire telle qu'elle est, ou ne l'enseignons pas. Et il semble bien que ce soit là la pensée intime de Volney. Car il concède que les livres élémentaires, « renfermant des vies d'hommes illustres, appartiennent moins à l'histoire qu'à la morale » (II, 232).

S'ensuit-il qu'il faille renoncer à faire servir l'histoire au développement moral des individus, ou, selon la parole bien connue de Fénelon, « à montrer les grands exemples, à faire servir les vices mêmes des méchants à l'instruction des bons »?

On a affirmé que l'enseignement historique ne doit pas être un perpétuel commentaire moral des faits du passé, et qu'il importe de distinguer nettement l'enseignement historique des autres enseignements, et particulièrement de l'enseignement moral. Car, a-t-on dit en substance, comment jugerions-nous les individus? Nous referions-nous une âme de leur temps, et les apprécierions-nous relativement à leur époque? Ou bien les jugerions-nous avec nos principes, et quelle en est l'autorité? Et enfin — étrange argument — qu'importent aux morts nos sen-

1. Cf. II, 232.

tences?... En vérité, l'influence morale de l'histoire est dans les faits eux-mêmes, et non dans nos interprétations. En nous montrant l'ascension de l'humanité vers la science et la conscience, en nous offrant l'exemple de nos devanciers, en nous présentant des actes d'héroïsme, de faiblesse, de fanatisme, elle excite notre volonté, nous enseigne le courage, la patience, l'espoir, l'indulgence, la tolérance.

Nous avons indiqué comment l'histoire peut aider à former l'homme dans l'enfant. Volney lui-même reconnaît que l'étude de l'histoire fait naître la tolérance. « C'est pour ne connaître que soi et les siens, dit-il, qu'on est opiniâtre; c'est pour n'avoir vu que son clocher qu'on est intolérant, parce que l'opiniâtreté et l'intolérance ne sont que les fruits d'un égoïsme ignorant; et que, quand on a vu beaucoup d'hommes, quand on a comparé beaucoup d'opinions, on s'aperçoit que chaque homme a son prix, que chaque opinion a ses raisons, et l'on émousse les angles tranchants d'une vanité neuve, pour rouler doucement dans le torrent de la société : ce fruit de sagesse et d'utilité que l'on recueille des voyages, l'histoire le procure aussi; car l'histoire est un voyage qui se fait avec agrément, que, sans péril et sans fatigue, et sans changer de place, on parcourt l'univers des temps et des lieux[1] » (II, 434).

En outre, nous ne devons pas craindre de montrer, par des exemples caractéristiques, aux grands élèves qui sont sur le point de quitter l'école primaire, combien la vérité historique est difficile à établir. Disons-leur que la vérité acceptée est souvent une vérité provisoire. Plaçons la légende à côté de l'histoire. Montrons que la tradition ne doit pas être entourée d'un respect superstitieux; qu'un jugement sain repose sur la pratique d'un libre et prudent examen. Ce premier éveil du sens critique ne peut avoir que d'heureux effets. Et cet aperçu de l'effort constant vers le vrai, tenté par les hommes, est encore une école de morale.

Mais s'il est vrai que la seule considération objective des faits ait d'aussi heureux résultats, devons-nous élever une frontière infranchissable entre l'enseignement historique et l'enseignement

1. Cf. Montaigne : *Essais*, I, 25.

moral? — Certes, c'est une grave erreur que de vouloir appliquer au passé les conceptions morales du présent. Juger Clovis spoliateur ou saint Louis intolérant avec nos consciences du XXe siècle, c'est commettre une réelle injustice. Sur ce point donc, nous ne suivrons pas Volney. « Les hommes sont passés, dit-il; les maximes restent; et ce sont ces maximes qui importent et qu'il faut juger sans égard au moule qui les produisit, et que sans doute, pour nous instruire, la nature elle-même a brisé » (II, 429). Mais nous pouvons, par l'histoire, initier progressivement nos élèves à une haute idée de la moralité, leur montrer comment l'homme s'est peu à peu éloigné de l'animalité et élevé à une conception de plus en plus pure du devoir; comment, la conscience s'est formée et la notion du devoir précisée.

Et enfin, si nous devons révéler aux intelligences la vérité, nous devons également faire aux sentiments une place légitime. L'intelligence éclaire la voie. C'est le sentiment qui y pousse. « Les vérités découvertes par l'intelligence demeurent stériles. Le cœur seul est capable de féconder ses rêves. Il jette la vie dans tout ce qu'il aime. C'est par le sentiment que les semences du bien sont jetées sur le monde. La raison n'a point tant de vertu[1]. » Et s'il faut, avec Volney, redouter les funestes effets de certaines passions, il ne faut pas pour cela se priver des élans généreux du cœur.

En résumé, l'histoire ne doit pas être totalement séparée de la morale à l'école primaire. Elle peut aider directement à la formation de la conscience et inspirer le sain désir d'un idéal de plus en plus élevé.

Reste à déterminer la place que doivent occuper les biographies dans l'enseignement historique primaire.

Les remarques qui précèdent nous permettent de répondre qu'il faut enseigner les biographies. Un dictionnaire biographique montre, sans doute, qu'il est peu d'hommes que le destin ait traités selon leurs mérites. Il en est, sur ce point, des hommes illustres comme des plus modestes individualités. Et l'argument qu'on en pourrait tirer a été réfuté par avance. Mais, en dehors de toute considération d'ordre moral, il ne faut pas, dans l'ensei-

1. A. France, *Les Opinions de M. Jérôme Coignard*, p. 288.

gnement historique, et sous peine de fausser la vérité, oublier les dévouements isolés. Car il n'y a pas que l'action collective, inconsciente, anonyme des masses à peser en histoire. Il y a aussi les initiatives individuelles, l'influence accélératrice ou retardatrice des grands hommes. Ces initiatives, cette influence ne doivent pas être totalement ignorées. Et si nous devons garder de la reconnaissance aux bienfaiteurs anonymes de l'humanité, pourquoi en marquer moins à ceux dont l'histoire nous a heureusement gardé le souvenir? Si l'étude de la vie des grands hommes est utile par le profit moral qu'elle nous offre, elle est, de plus, nécessaire pour donner à l'histoire de l'humanité son vrai caractère.

Mais Volney voit surtout dans les biographies un moyen commode d'exciter les dévouements et de répandre d'heureuses idées. Les *Vies des Saints*, dont « plusieurs sont faites avec beaucoup d'art et une grande connaissance du cœur humain... ont bien rempli leur objet... » Les biographies de Plutarque et de Cornélius Nepos ont été pour nos aïeux d'excellentes lectures (II, 232). Mais, toute autre considération mise à part, elles ont « l'inconvénient de nous éloigner de nos mœurs, et de donner lieu à des comparaisons vicieuses et capables d'induire en de dangereuses erreurs. Il faudrait que ces modèles fussent pris chez nous, dans nos mœurs... Je me bornerai, dit Volney, à rappeler deux préceptes fondamentaux de l'art dont (les compositeurs) ne doivent pas s'écarter : concision et clarté. La multitude des mots fatigue les enfants, les rend babillards; les traits concis les frappent, les rendent penseurs; et ce sont moins les réflexions qu'on leur fait que celles qu'ils se font qui leur profitent » (II, 232).

Ces conseils sont excellents. On doit les accueillir sans réserve. Mais il convient d'ajouter que, dans les biographies comme dans les autres parties de l'histoire, la vérité doit être la loi. Il ne faut pas cacher les actes condamnables et imiter cette prétendue sagesse de la nature « qui, montrant au dehors toutes les formes qui flattent nos sens, a caché dans ses entrailles et couvert de voiles épais tout ce qui menaçait de les choquer » (Volney, II, 224).

*
* *

Ainsi les vues de Volney sur l'enseignement historique primaire nous paraissent paradoxales en plus d'un point. Dans une société démocratique, cet enseignement est indispensable à la formation du citoyen. Il est nécessaire. Il est possible. Et si les objections de Volney — dont il serait injuste de méconnaître la force — ne suffisent pas à nous convaincre, elles peuvent nous faire éviter bien des écueils. En particulier, elles font ressortir quels seraient les dangers d'une conception trop ambitieuse de l'enseignement historique élémentaire. En outre, elles nous montrent avec bonheur ce qui, dans la matière historique, se rapproche le plus de l'intelligence enfantine. Elles attirent l'attention sur l'enseignement de l'histoire considérée sous le rapport des arts. Et elles soulignent le bénéfice moral qu'on peut recueillir dans l'étude des biographies. Les cinq leçons que l'auteur des *Ruines* a données aux *Écoles Normales* n'ont pas seulement un intérêt rétrospectif. Elles s'imposent à nous par la sincérité, la vigueur et l'originalité de la pensée.

ALPH. PIFFAULT.

L'enseignement secondaire des jeunes filles[1].

Cette distribution solennelle des prix, la première distribution des prix du collège de jeunes filles de Cherbourg, est la joyeuse entrée dans la vie sous un nom nouveau d'un grand établissement universitaire déjà ancien. Pour dignement la célébrer il aurait fallu une voix plus haute et plus autorisée. En attendant qu'elle vienne ici se faire entendre, permettez-moi de remplir aujourd'hui auprès de vous l'agréable mission qui m'a été confiée.

Écoles maternelles où les toutes petites se rendent d'un pas incertain, écoles primaires où les sœurs aînées vont chercher l'instruction élémentaire, écoles professionnelles où les futures ouvrières font l'apprentissage des métiers de la femme en vue du pain quotidien, collège secondaire enfin où des privilégiées reçoivent la plus complète et la plus élevée des éducations, que de cités de l'enfance et de la jeunesse dans notre ville ! Toutes ont tenu à se faire dignes de leurs hôtes et celle-ci, la dernière venue, dépasse toutes les autres par l'ampleur de ses proportions, par le confort de son installation de ruche de l'intelligence, avec ses amphithéâtres, ses laboratoires, sa bibliothèque, ses salles de musique et de dessin, ses nombreuses classes gaies et avenantes. Tout est vaste, hygiénique, admirablement aménagé et tout rit dans la fraîcheur des murs, des tables, des armoires, des collections et des livres. Partout enfin, par de larges baies pénètre à flots la lumière, cette lumière qui des yeux descend jusqu'à l'âme, symbole d'une autre lumière aux rayons impalpables, le clair savoir ennemi des vains fantômes et des décevantes chimères de la nuit.

1. Discours prononcé à la distribution des prix du collège de jeunes filles de Cherbourg par M. Deries, Inspecteur d'Académie.

Le superbe édifice aussi que vos programmes! Un édifice dont toutes les parties se tiennent, s'harmonisent et des premières assises au faîte montent ensemble vers le ciel dans la solide, sombre et élégante ordonnance d'un temple grec sur le sol de l'Attique! Aux sciences et aux lettres les architectes ont demandé ce qu'elles ont de meilleur, de plus propre à communiquer aux jeunes âmes, à la fois la force, la souplesse et la grâce. Ils ont voulu une culture libre, désintéressée, sans fin pratique immédiate et qui pourtant, par tout ce qu'elle confère de valeur à la femme, est bien la plus pratique des cultures. Des esprits lucides, pénétrants, allant droit à la vérité, des sensibilités aptes à goûter la beauté simple, naturelle, des volontés fermes ayant la vision distincte du devoir et la vigueur pour l'accomplir, voilà ce qu'ils se sont proposé de réaliser, ce qu'ils ont réalisé.

Les programmes sont ce que les font ceux qui les appliquent, et le jour où elle a fondé ses Lycées et Collèges de jeunes filles, l'Université a tenu à les doter d'un personnel d'élite. Elle a soumis leurs futures maîtresses à une longue et patiente discipline. Elle les a formées lentement, méthodiquement, sûrement, leur demandant partout et toujours d'être elles-mêmes, elles-mêmes dans leur pensée, dans leur goût, dans leur conscience. Pour éclairer les esprits, pour réchauffer les cœurs, ne faut-il pas être soi-même autre chose qu'un miroir qui renverrait des reflets d'emprunt, une source de lumière, de chaleur et de vie?

Par delà cette assemblée, Mesdemoiselles, j'en aperçois une autre infiniment plus nombreuse. C'est l'immense assemblée non pas seulement de toutes les jeunes filles de Cherbourg, mais de toutes les jeunes filles de France. Ici, dès l'aube, de petites bergères vont garder les moutons ou traire les vaches dans la rosée. Là, au sifflet des machines à vapeur, des apprenties s'acheminent vers l'usine qui referme ses portes sur elles tout le jour. A six ans elles entrent à l'école, à dix ans, onze au plus, elles en sortent et tout de suite, d'une main brutale, la vie les saisit. Que de trésors ignorés au fond de plus d'une de ces intelligences effleurées par une instruction nécessairement hâtive, précipitée, rudimentaire, presque aussitôt mise en lambeau par l'oubli! A ces fleurs rustiques poussées dans les haies, en bordure des grandes routes, comme à ces autres fleurs écloses un matin à la

façon des giroflées dans les fentes d'un vieux mur de faubourg, que manque-t-il donc pour égaler en hauteur de tige, en richesse de pétales, en splendeur de couleurs, les plus belles des fleurs de nos jardins? Il manque... le « Temps ».

Le « Temps », cet incomparable artiste qui, dans les profondeurs des âmes, par des procédés de lui seul connus, travaille à l'éclosion des germes de l'esprit, nous l'avons pour vous. Mais nous ne l'avons point pour faire de rarissimes orchidées dont un seul pied atteint parfois le prix de plus d'un hectare de blé. Nous ne l'avons point surtout pour faire des orchidées qui seraient orgueilleuses de leur merveilleuse corolle et du haut d'un vase d'or ciselé, se pencheraient avec mépris sur le peuple des simples fleurs des champs. Si nous ne réussissions qu'à produire en serre par un art infini, au prix de mille soins, de semblables prodiges, pour orner la boutonnière de quelques millionnaires, nous aurions failli à notre devoir.

Non, lorsque la République a fondé l'enseignement secondaire des Jeunes Filles, elle n'a pas voulu mettre à la place des vieilles aristocraties qui se meurent, qui sont mortes, une moderne aristocratie féminine hautaine, égoïste et stérile. Elle a voulu créer une élite noble, généreuse, féconde, qui ne serait pas pour le pays une vaine parure, mais qui serait une force, une force intellectuelle, une force morale, une force sociale. Et pour nous donner une telle élite toujours plus large comme toujours plus élevée elle fouille les entrailles du sol de la France.

Quelle déception et quelle tristesse ce serait alors de voir des femmes s'éloigner d'autres femmes, des jeunes filles se détourner d'autres jeunes filles! Qu'est-ce donc que tous ces mondes superposés qui s'imposent parfois tant d'efforts ridicules pour rester distincts à mesure que deviennent plus fragiles et plus mobiles les minces cloisons qui les séparent encore? Pour chacun d'entre nous, de quoi demain sera-t-il fait? Qui de nous le sait et quel oracle pourrait nous le dire.

Le matin, tout sourit. Un vent favorable gonfle les voiles. Le soir même, la tempête souffle et le pauvre esquif désemparé va se briser sur un écueil. C'est un mari qui meurt prématurément, un père qui disparaît trop tôt, emportant avec lui l'aisance passagère des gros traitements. On faisait dans le commerce, dans l'indus-

trie de brillantes affaires. Tout à coup la maison s'effondre et sous ses ruines ensevelit toute une famille. Que vaudraient alors les préventions injustes et les insolents dédains? Pour être fraternel et bon, il ne convient pas d'attendre la dure leçon des rigueurs du sort.

Vous êtes, Mesdemoiselles, au seuil des temps nouveaux, prises dans l'étreinte du passé qui déjà n'est plus et d'un avenir qui n'est pas encore. A l'extrémité de l'horizon flotte un épais brouillard entre le ciel et l'eau. L'oreille perçoit de vagues appels de sirène, mais l'œil n'arrive point à distinguer par delà la brume les terres inconnues vers lesquelles mettent le cap les sociétés humaines. Vers quels rivages allez-vous comme nous, avec nous? Le même navire porte notre commune fortune et vous êtes assises à nos côtés à la barre.

Siégerez-vous un jour prochain ou lointain dans les assemblées communales, départementales et nationales? Je ne saurais vous le dire. Mais ce que des novateurs hardis réclament ne l'avez-vous point déjà? Vous possédez un royaume infini, le plus riche et le plus puissant des royaumes, le royaume du foyer, et vous le gouvernez. Vous serez épouses et vous serez mères? Qu'est-ce donc qu'une épouse et qu'est-ce qu'une mère?

L'épouse, ce n'est pas seulement la femme qui veille à l'ordre matériel et à la bonne gestion économique du ménage. C'est aussi la femme qui chaque jour, à chaque heure de la journée, échange avec nous à propos de tous les événements les plus graves comme les plus futiles, des sentiments et des idées, qui mêle son âme à la nôtre à la manière de ces rivières dont les eaux d'une teinte toute pareille ne se reconnaissent plus après leur réunion sous un même nom. Et la mère, ce n'est pas seulement la femme qui guide la démarche chancelante de l'enfant d'une main amie, le préserve du moindre heurt et le soigne avec tant de sollicitude. C'est aussi la femme qui, à tous les âges, avec tout son esprit et avec tout son cœur, préserve les fils et les filles de ces défaillances autrement périlleuses que les chutes physiques, les défaillances morales. Que chacun de nous descende en soi-même, qu'il scrute les replis cachés de son être le plus intime. A l'instant où s'est éveillée la vie, il n'y avait au fond de l'âme qu'une lueur imperceptible d'une toute petite flamme. Puis, la lueur est

devenue plus vive, plus brillante à mesure que la petite flamme s'est faite plus haute. Qui l'a allumée? Qui l'a entretenue? C'est une institutrice à nulle autre comparable, c'est la gardienne vigilante de la lampe de l'idéal dans le sanctuaire de la conscience.

Écoutez à votre tour, Mesdemoiselles, une parole que jadis écoutaient dans la même admiration et le même respect la vieille Europe et la jeune Amérique, la parole du plus grand et du plus oublié de vos compatriotes, celle d'Alexis de Tocqueville :

« Je vois, écrivait-il à Mme Swetchine, un grand nombre de femmes qui ont mille vertus privées, qui sont de bonnes épouses, d'excellentes mères, qui se montrent justes et indulgentes envers leurs domestiques, charitables envers les pauvres. Mais quant à cette partie des devoirs qui se rapportent à la vie publique, elles ne semblent même pas en avoir l'idée. Non seulement elles ne les pratiquent pas elles-mêmes, mais elles ne paraissent même pas avoir la pensée de les inculquer à ceux sur lesquels elles ont de l'influence. C'est une face de l'éducation qui leur est comme invisible. J'ai vu cent fois dans le cours de ma vie des hommes faibles montrer de véritables vertus publiques parce qu'il s'était rencontré à côté d'eux une femme qui les avait soutenus dans cette voie, non en leur conseillant tels ou tels actes en particulier, mais en exerçant une influence fortifiante sur la manière dont ils devaient concevoir le devoir en général ou même l'ambition. Bien plus souvent encore, il faut l'avouer, j'ai vu le travail intérieur et domestique qui transformait peu à peu un homme auquel la nature avait donné de la générosité, du désintéressement et de la grandeur, en un ambitieux lâche, vulgaire et égoïste qui dans les affaires de son pays finissait par ne plus envisager que les moyens de rendre sa condition particulière commode et aisée. Et comment cela arrivait-il? Par le contact journalier d'une femme honnête, épouse modèle, bonne mère de famille, mais chez laquelle la grande notion du devoir en matière politique, dans son sens le plus énergique et le plus élevé, avait toujours été, je ne dirai pas combattue, mais ignorée. »

Quelle merveille cependant que la femme française, non la fausse, celle du roman et du théâtre, mais la vraie, celle de la réalité et de la vie! Dans ses yeux passent les reflets changeants

de cieux qui ne sont pas toujours les mêmes, comme dans sa voix les tonalités distinctes de la langue de Mistral et de la langue de Brizeux. Ici, elle a l'imagination plus vive de la Guyenne et de la Gascogne, là le sens rassis, la froide raison de la Flandre et de la Normandie et dans l'atmosphère si chaude de Paris, elle s'épanouit en fleur précoce aux couleurs attirantes, au parfum exquis jusque sous le toit des mansardes. Mais partout, elle est bien la femme française. Dans les profondeurs séculaires du passé, par de mystérieuses racines, elle va puiser les qualités robustes de la race et au travers du temps, derrière ce qui change, il y a toujours en elle ce qui demeure, une âme généreuse, prompte à la pitié, une intelligence alerte, primesautière, ouverte à toutes les idées, rebelle seulement aux hypocrisies et aux exagérations de la pensée, enfin une volonté ferme, résolue, qui dissimule les larmes sous un sourire, se tend sans effort apparent et va sûrement au but tout en feignant parfois de s'attarder aux fleurs du chemin. C'est Jeanne d'Arc, la Vierge de Domrémy, une simple bergère qui soudain revêt la lourde armure des soldats de Charles VII, se met à leur tête et conduit à la victoire l'oriflamme fleurdelisé. Et Jeanne, la bonne Lorraine, est bien fille de France; elle l'est sous les murs d'Orléans par sa bravoure, elle l'est devant ses juges par sa loyauté, sa franchise, son bon sens, elle l'est jusque devant ses bourreaux, dans les flammes du bûcher par sa constance, sa fermeté, sa foi en la suprême justice.

Vous aussi, Mesdemoiselles, vous êtes filles de France. Faites comme la vierge de Domrémy. Prêtez l'oreille et confiez votre cœur non aux voix d'en bas, mais aux voix d'en haut. Les voix d'en bas ont une douceur trompeuse et un charme perfide. Elles vantent les faux plaisirs, les frivoles ajustements, les prodigalités de la vanité et du luxe, les dissipations de tout genre où se perdent souvent sans retour la santé, la fortune, et, par une pente insensible, la conscience et l'honneur. Les voix d'en haut sont des voix graves, sévères même. Elles répètent toujours du même ton un même mot qui n'est pas nouveau : « Le Devoir ». Seulement, quand on s'est de bonne heure habitué à les entendre et à leur obéir, elles n'ont plus rien, je ne dirai pas de triste, mais d'austère, et l'on ne peut plus ne pas faire ce qu'elles com-

mandent. On se sent grandi à ses propres yeux, grandi aux yeux des autres par cette libre obéissance qui est devenue un besoin supérieur.

Le soir, lorsque sur les champs immobiles, la nuit s'apprête à descendre au milieu du silence et de la paix des hommes et des choses, il se fait un grand calme d'une suavité infinie. Au soir de votre journée, lorsque, à votre tour, vous serez des aïeules, il descendra sur votre vieillesse à son déclin, un calme tout pareil, le calme des nobles existences qui s'achèvent dans la sérénité de l'œuvre humaine accomplie. Et dans les berceaux, au rythme des vieilles chansons, s'éveillera, avec l'âme des jeunes générations, l'âme éternelle de la France.

Charles Perrault et ses Contes.

Lorsque, sous la direction de Le Nôtre, on eut achevé de tracer et de replanter le jardin des Tuileries, Colbert, « pour le conserver au roi », voulut en fermer les portes au public. Charles Perrault se mit en frais d'arguments pour l'en dissuader. « Les jardins des rois, dit-il au ministre en achevant son propos, ne sont si grands et si spacieux qu'afin que tous leurs enfants puissent s'y promener. » Colbert sourit, et les portes ne furent point condamnées. — Sainte-Beuve sans doute se rappelait cette anecdote, lorsqu'il écrivait il y a cinquante ans passés : « Dirai-je une pensée qui m'est venue souvent en traversant ce jardin tout peuplé de statues? J'aimerais à voir le buste de Perrault placé à l'ombre du grand marronnier. » Il pensait apparemment que les Parisiens avaient contracté une dette de reconnaissance envers l'homme qui avait conservé à leurs pères la jouissance d'une de leurs plus belles promenades, et il leur indiquait une façon de s'acquitter. C'est aujourd'hui chose faite; le vœu de Sainte-Beuve est exaucé; Perrault aura son monument aux Tuileries.

On peut trouver, à la rigueur, que son intervention près de Colbert suffit à lui mériter cet honneur. Mais, à d'autres égards encore, il n'en est pas indigne, et, s'il ne peut prendre place parmi ses contemporains du premier plan, au second rang, du moins, il fait très bonne figure.

Peu d'hommes de son temps furent d'esprit aussi curieux, aussi ouvert, aussi ami de la nouveauté. Quand il était encore sur les bancs, il tint tête un jour à son régent de philosophie : « J'eus, dit-il, la hardiesse de lui déclarer que mes arguments étaient meilleurs que ceux des Hibernois qu'il faisait venir, *parce qu'ils étaient neufs*, et que les leurs étaient vieux et tout usés ». Plus tard, travaillant pour devenir avocat, il ne trouva que du

fatras dans les livres de droit, les *Institutes* exceptées; et le fruit de son étude fut de se convaincre qu'il serait utile *de réduire les ordonnances et coutumes à une seule pour toute la France, de même que les poids et mesures*. Pendant dix ans, commis de son frère Pierre, qui avait acheté la charge de receveur général des finances de Paris, il avait là une quasi sinécure dont il profita pour s'escrimer en prose et en vers. Mais il se garda de se laisser prendre tout entier par la littérature; son horizon fut toujours plus large que celui des beaux-esprits de son temps. Ils ignorent et dédaignent les arts mécaniques, tandis que Perrault, dans son livre des *Hommes illustres qui ont paru en France pendant ce siècle* (1696), prend soin de mentionner et de louer les excellents artisans à côté des ministres d'État, des princes, des hommes de guerre et des poètes. Les sciences ont pour lui un vif attrait; on le voit rechercher l'entretien des savants, fréquenter Huyghens, Cassini, Roberval, d'autres encore, et dans leur commerce il acquiert d'assez vives lumières pour pouvoir démêler une bévue du grand ingénieur Riquet et empêcher l'exécution d'un projet qui eût entraîné une énorme et inutile dépense. Surtout son intérêt s'attache à ce qui touche aux beaux-arts; en ce domaine, il est plus et mieux qu'un amateur : on ne sait pas assez, en effet, qu'on lui doit pour une bonne part la façade du Louvre, que non seulement il fit préférer les plans de son frère Claude à ceux du cavalier Bernin, mais que l'idée de la colonnade lui appartient en propre. Avec cela, homme d'action et organisateur; en lui, Colbert trouva un auxiliaire et, parfois même, un inspirateur pour bien des mesures heureuses et des établissements utiles : c'est à Perrault que l'Académie des Inscriptions et l'Académie des Sciences sont, dans une large mesure, redevables de leur existence.

Madame Dacier, dont il avait pourtant blessé la foi littéraire, a rendu de son caractère le témoignage le plus honorable : « Il avait, a-t-elle dit, toutes les qualités qui forment l'honnête homme et l'homme de bien ». En fait, dans l'emploi qu'il tint près de Colbert, il eut certains mérites qui, semble-t-il, doivent lui attirer quelque chose de plus que de la simple estime. Exact, laborieux, capable d'initiative, il se fit beaucoup moins valoir qu'il ne valait, et il se montra constamment d'un désintéresse-

ment singulier. Quand il vint faire part à son ministre du projet de mariage qu'il avait formé, Colbert, jugeant la dot promise trop modeste, lui conseillait d'attendre et s'engageait à lui trouver une femme qui aurait plus de bien. Mais Perrault lui répondit : « Je connais le père et la mère il y a plus de dix ans..... et je suis assuré que je vivrai parfaitement bien avec eux; voilà, Monsieur, la principale raison qui m'engage. Je serais très fâché de rencontrer un beau-père qui voudrait que je vous importunasse tous les jours pour vous prier de penser à moi.... Vous me faites donner des appointements plus forts que je ne mérite; mais je n'ai aucun profit. Tous les marchés qui se font ne me rapportent rien. Pour moi, je suis bien aise que cela aille ainsi; mais il y a tel beau-père qui n'en serait point du tout content. » Colbert s'en tint à approuver ce scrupule; il causerait de nos jours une belle surprise et il n'y a point eu de temps où l'on eût pu le juger commun. C'est fort de ce désintéressement que Perrault, soucieux de sa dignité, put la préserver de toute atteinte. Il partagea sans doute l'idolâtrie monarchique de ses contemporains; mais il n'y a pas chez lui trace de servilité. Colbert était un patron dur et impérieux; Perrault n'en garda pas moins avec lui de l'indépendance et sut lui parler net et ferme pour défendre son frère, le receveur-général, injustement malmené. Il aimait sa tâche, était dévoué à son office; le jour pourtant où il s'aperçut que le ministre devenait de plus en plus difficile et chagrin, quand il put appréhender quelque avanie, ayant mis tous ses papiers en bon ordre, il se retira sans éclat et sans bruit [1].

Homme aimable, homme estimable, fort intelligent et plein d'idées, comme nous dirions, Perrault, en somme, a rendu des services à la France de son temps; et ceux qui s'en souviennent ne sauraient trouver qu'on lui fait un honneur déplacé et excessif en lui dressant un monument.

---

1. On lira avec plaisir les *Mémoires de ma vie* par Charles Perrault. Ils ont été publiés pour la première fois en 1759 par l'architecte Patte. Mais M. Paul Bonnefon vient d'en donner (chez Laurens) une édition qui, seule, est conforme au texte de l'auteur. Le même volume contient le *Voyage à Bordeaux* de Claude Perrault et est orné de 16 planches hors texte dont le choix est fort intéressant et l'exécution très soignée.

*
* *

Mais combien s'en souviennent? Perrault a beau se recommander par plus d'une sorte de mérite; la postérité n'en sait plus rien. Ses *Contes* sont le seul de ses titres qu'elle ait retenu; et c'est seulement l'auteur des *Contes*, comme l'indique assez clairement l'œuvre du sculpteur, que l'on a songé à glorifier. Après tout, il ne faut pas le regretter; car ce titre unique que Perrault a gardé dans la mémoire des hommes ne risque pas d'être jamais prescrit.

La rédaction de la *Revue pédagogique* ne pouvait manquer de s'associer à l'hommage rendu à cet éducateur de la première enfance, et l'on a bien voulu nous demander de saluer ici son nom et son œuvre.

Invitation flatteuse, mais qui n'a pas laissé de nous embarrasser. Sur ces contes charmants tout n'a-t-il pas été dit, et beaucoup mieux que nous ne saurions dire? N'a-t-on pas loué dans les meilleurs termes ce qu'ils ont de naturel, de simplicité, de bonne foi ingénue, de légèreté discrètement malicieuse, de sobriété élégante, et, parfois, dans leur réalisme sincère, d'émotion et de tendresse voilée? N'importe. Nous aurions eu mauvaise grâce à nous dérober. Nous avons donc relu une fois de plus, avec un plaisir toujours neuf, la *Barbe-Bleue*, le *Petit Poucet* et le reste. Et les deux ou trois remarques qui se sont offertes à nous au cours de cette lecture, nous les notons, sans aucun apprêt, pour nos lecteurs. Nous aimerions qu'elles pussent servir à faire mieux goûter les *Contes*; mais nous ne nous en flattons pas. Faute de mieux, qu'on nous ait gré de notre bon vouloir, et, comme aime à dire M. Faguet, tout coup vaille.

Nous n'avons pu d'abord nous dispenser de nous demander s'il est vrai, comme on s'accorde à le dire, que la part de l'invention soit nulle chez Perrault. On concède à la rigueur que certains jolis détails peuvent être de son fait : il aurait mis quelques accents au tableau, comme disent les peintres. Mais ce serait tout. D'ailleurs, de cette absence d'invention on lui fait un mérite : ses *Contes*, dit-on, « il les a pris dans le grand réservoir commun, et là d'où ils lui arrivaient avec toute leur fraîcheur de

naïveté, je veux dire à même de la tradition orale, sur les lèvres parlantes des nourrices et des mères.... Ce sont les contes de tout le monde; Perrault n'a été que le secrétaire[1] ». Nous sommes, en effet, disposé à croire qu'il n'a pas fait et n'a pas voulu faire besogne d'interpolateur, d'adaptateur; nous pensons qu'il n'a pas créé de personnages, qu'il n'a pas imaginé de péripéties en dehors de celles qu'il tenait des données traditionnelles; que, sous prétexte d'embellir et de rajeunir ses récits, il ne s'est pas avisé d'y mêler des événements nouveaux. « Voilà la très merveilleuse histoire de Finette. Je vous avoue que je l'ai brodée... ». Ainsi parle Mlle Lhéritier à la fin de l'*Adroite Princesse*. Perrault n'a pas à faire d'aveu de ce genre. Mais, lorsqu'on nous le donne pour le simple secrétaire de la tradition orale, il s'agit de s'entendre. On se tromperait étrangement si l'on pensait qu'il n'a eu qu'à écrire sous la dictée. La tradition orale, rien n'est plus mouvant, plus variable; elle se modifie de pays à pays, de province à province, de ville à ville, de maison à maison. Les meilleurs contes de Perrault se retrouvent en Allemagne et ont été recueillis par les frères Grimm; et ils diffèrent de la version française par des circonstances qui, sans altérer leur signification générale, sont pourtant essentielles. De même *Cendrillon*, la *Barbe-Bleue*, le *Petit Poucet*, ont une place parmi les légendes populaires de la Lithuanie; mais ils ne sont qu'indiqués, comme en germe, tout autres dans le détail. Soyez assurés aussi que, lorsque Perrault écoutait les nourrices et les mères grands, il ne lui arriva guère d'entendre la même histoire présentée de la même façon. Ne nous a-t-il pas rapporté lui-même qu'il connaît au moins deux versions du dénouement du *Petit Poucet*? Assurément ce n'est pas là une exception, et toutes ces légendes comportaient plus ou moins de variantes. Entre ces variantes, Perrault n'a conservé que la plus agréable, celle qui convenait le mieux à un récit clair et rapide, qui pouvait le mieux se fondre avec l'ensemble dans une couleur harmonieuse et donner au merveilleux même sa logique et sa vraisemblance relatives. Il n'a été, nous y consentons, que l'écho de la tradition orale, mais un écho qui serait intelligent et qui, en reproduisant la voix des simples,

1. Sainte-Beuve, *Nouveaux Lundis*, I.

ne retiendrait de leurs propos que ceux qui en valent la peine. La matière ondoyante et diverse de la tradition, il l'a ainsi fixée; il l'a fait entrer dans un cadre achevé sous une forme définitive. D'un mot, il a choisi. Choisir ainsi vaut inventer, et refuser toute invention à Perrault, c'est, à notre avis, lui faire tort.

Il nous semble aussi qu'on ne lui rend pas pleine justice, lorsqu'on néglige de marquer le trait par où ses contes se mettent, à notre avis, tout à fait à part et ont une physionomie unique. Peut-être, après tout, n'est-il pas impossible de trouver chez d'autres des exemples d'une bonhomie égale à la sienne et d'un agrément qu'il n'a pas dépassé; peut-être, en ce genre, quelques-uns, par heureuse rencontre, ne lui sont-ils pas demeurés inférieurs pour le mérite littéraire. Mais il n'est que Perrault, du moins chez nous, dont les contes soient faits expressément pour être dits de vive voix, pour être écoutés plus que pour être lus. Mlle Lhéritier écrivait à la comtesse de Murat en lui envoyant l'*Adroite Princesse* : « Je suis aujourd'hui de l'humeur du Bourgeois Gentilhomme; je ne voudrais ni vers ni prose pour vous la conter... un récit sans façon et comme on parle ». Voilà ce qu'elle n'a pas du tout attrapé; mais, où elle a échoué, Perrault a pleinement réussi. Ouvrez son recueil : lisez un conte, non pas des yeux, mais tout haut; aussitôt vous vous apercevrez que votre voix, comme si l'on vous avait donné le *la*, prend le ton, l'accent, l'allure du conteur. Le texte que vous débitez n'est pas un texte figé et mort, il porte en lui le mouvement et le son de la parole vivante. Dans l'ensemble, les phrases se succèdent suivant une sorte de rythme, très différent de celui de la narration écrite, et qui soutient à merveille le récit oral. Avec cela les traits musicaux, si l'on peut dire ainsi, onomatopées, assonances, répétitions formant reprise ou refrain, se rencontrent à chaque instant. En sorte que l'on a beau être novice en l'art de la lecture, les contes de Perrault se font bien lire, quoi qu'on en aie. C'est par là aussi qu'ils entrent aisément dans la mémoire; on n'a pas besoin de les étudier comme une leçon pour arriver à les savoir par cœur. Nos aïeules et nos mères nous les débitaient, le livre fermé, et, quand nous les relisons après bien des années, nous y pouvons encore aisément retrouver

L'inflexion des voix chères qui se sont tues.

N'est-ce pas la raison décisive de leur succès près de l'enfance? Perrault, comme l'autre, aurait eu le droit de dire :

Je n'écris que pour ceux qui ne savent pas lire.

Dans les pages froides d'un livre, ses contes ne vivent pas de toute leur vie. Ils supposent une voix aimée qui les débite; et c'est seulement dans l'intimité de la veillée de famille que leur charme se fait sentir dans sa plénitude.

*
* *

Si connus, si goûtés, ils n'ont pourtant pas échappé à certaines critiques.

Il en est une qui ne nous arrêtera guère car elle vise le genre plutôt que la façon dont Perrault l'a traité. Des hommes graves, qui se croient sérieux, ne veulent pas qu'on fasse de contes de fées aux enfants : « Ces balivernes, disent-ils, ne sont bonnes qu'à leur fausser l'esprit, à leur donner le goût du merveilleux, à les incliner à la crédulité, à étouffer en eux le germe du sens critique ». Nos gens auraient quitté ce souci, s'ils s'étaient donné la peine d'observer les enfants et de les connaître. En fait, les enfants, pour la plupart du moins, ne croient pas aux contes; durant le temps qu'ils les écoutent, ils croient seulement qu'ils y croient, et c'est une façon d'y prendre plus de plaisir. Il n'y a pas là péril extrême et M. Homais peut calmer ses alarmes.

D'autres, au contraire, loin de reprocher à Perrault le merveilleux de ses récits, regrettent qu'il en ait été trop économe : « Chez Perrault, dit Émile Montégut, le merveilleux est bien modeste et occupe une bien petite place.... Il est arrivé aux fées une mésaventure qui arrive fréquemment aux bons génies de notre pays. Ces êtres aimés de toutes les classes de notre société n'ont jamais pu trouver en France un poète digne d'eux.... Si vous voulez connaître les faits et gestes des fées, il faut les chercher dans Arioste, Spencer, Shakespeare.... Leur seul historien dans cette France qu'elles ont habitée si longtemps est un simple chroniqueur, un anecdotier... qui enregistre les petits faits et les menus détails venus à sa connaissance. » Si Montégut consent à accorder que Perrault est un enchanteur, c'est à la

condition qu'on le tiendra simplement pour « un enchanteur modeste et bourgeois ». Et il est certain qu'il ne nous mène pas bien loin au pays de la fantaisie et qu'aucune de ses fées n'a, à beaucoup près, le charme et l'éclat poétique de la reine Mab. Mais aussi ne faudrait-il pas oublier que ce n'est pas à des hommes, à des artistes, à des poètes, mais à des enfants qu'il voulait s'adresser. Or l'imagination, très vive chez l'enfant, est en même temps assez limitée; elle joue ardemment sans doute, mais dans le milieu restreint qui lui est familier. La petite clef de Madame Barbe-bleue, les bottes de sept lieues du Petit-Poucet, maigres merveilles, il faut en convenir. Nous n'en inclinons pas moins à croire que ce merveilleux tout humble, tout domestique, fait sur l'enfance plus d'impression que les caprices de la fantaisie la plus brillante et les prestiges de la plus somptueuse féerie.

On a noté aussi dans les Contes de Perrault quelques disparates, quelques dissonances. « S'il est vrai qu'il a affaire aux enfants, pourquoi, dit-on, ne s'est-il pas interdit des réflexions, des malices spirituelles, que de jeunes esprits ne peuvent pas saisir ou risquent d'entendre de travers? » Le reproche, en effet, serait fondé, si les contes, faits pour les enfants, avaient été faits aux enfants seuls. Au gré de Perrault, les choses ne devaient pas aller ainsi et, dans les usages de l'ancienne France, ce n'est pas ainsi qu'elles se passaient. Noël du Fail nous introduit chez Robin le Clerc, compagnon charpentier de la Grand'Dolouëre : on vient de souper; Robin taille le chanvre, sa femme file, les enfants jouent, le reste de la famille « ouvre », chacun à son office : « Et ainsi occupés à diverses besognes, le bonhomme Robin (après avoir imposé silence) commençait le conte de la Cigogne du temps que les bêtes parlaient; ou comme le Renard dérobait le poisson aux poissonniers », etc. Voici, tracé par Voltaire, le tableau d'une veillée au château :

O l'heureux temps que celui de ces fables,
Des bons démons, des esprits familiers,
Des farfadets aux mortels secourables!
On écoutait tous ces faits admirables
Dans son château, près d'un large foyer.
Le père et l'oncle, et la mère et la fille,
Et les voisins et toute la famille,
Ouvraient l'oreille à monsieur l'aumônier
Qui leur faisait des contes de sorcier.

Tous, jeunes et vieux, petits et grands, écoutent ainsi le récit enfantin. N'est-il pas tout naturel alors que le conteur, de temps à autre, par un mot jeté en passant, fasse entendre aux gens mûrs qu'il n'oublie pas leur présence? Ils sourient, et les enfants s'égaient de leur gaieté, sans s'inquiéter de n'en pas comprendre la cause. Que l'on replace donc les contes dans le cadre pour lequel ils sont faits; on ne tardera guère à reconnaître que certains traits qui, à la lecture, peuvent paraître hors de place, sont, au contraire, comme une nécessité ou, tout au moins, une convenance du genre.

On fait encore à Perrault un grief qui, à notre gré, ne se justifie pas mieux que les autres. Certains trouvent que ses contes ont une tendance morale trop directe, et ce reproche, ils ne le fondent pas sur les moralités versifiées qui viennent à la fin de chaque récit; ils conviennent qu'elles sont purement postiches comme les « morales » des fables de La Fontaine. Mais ils rappellent ce que Perrault a dit lui-même dans la Préface des *Contes en vers*. « Ils (les gens de bon goût) ont été bien aises de remarquer que ces bagatelles n'étaient pas de pures bagatelles, qu'elles renferment une morale utile, et que le récit enfin dont elles étaient enveloppées n'avait été choisi que pour les faire entrer plus agréablement dans l'esprit et d'une manière qui instruisît et divertît tout ensemble. » On voit là un aveu et l'on prétend en triompher. Mais il faudrait prendre garde que Perrault parle ici de la matière des récits légendaires, non de la façon et du tour qu'il leur a donnés. S'il est vrai que dans les contes pour les enfants, qui ont été transmis par la tradition populaire, on retrouve comme l'image de l'éducation que le peuple a voulu se donner à lui-même, s'ils ont par conséquent une forte empreinte morale, Perrault, loin d'accuser cette empreinte, l'a, sinon effacée, du moins atténuée et voilée adroitement. Ce n'est pas chez lui qu'on trouve des personnages chargés d'exprimer le vice ou la vertu; le vice, la vertu, ses héros les ignorent presque; ils sont bons ou méchants, voilà tout. Rappelez-vous le maître d'hôtel de la Belle au bois dormant : s'il épargne le petit Jour et la petite Aurore, la morale n'y est pour rien; il les tuerait bel et bien, pour sauver sa propre vie, si le cœur ne venait à lui manquer. Et quant aux dénouements, où

la méchanceté est toujours punie et la bonté récompensée, outre que Perrault les a reçus tout faits et n'était pas maître de les changer, laissons-le lui-même s'expliquer sur ce point : « Il n'est pas croyable, dit-il, avec quelle avidité ces âmes innocentes et dont rien n'a encore corrompu la droiture naturelle, reçoivent ces instructions cachées; on les voit dans la tristesse et dans l'abattement tant que le héros ou l'héroïne du conte sont dans le malheur, et s'écrier de joie quand le temps de leur bonheur arrive; de même qu'après avoir souffert impatiemment le triomphe du méchant ou de la méchante, ils sont ravis de les voir enfin punis comme ils le méritent. » Ne voit-on pas, après cela, que le triomphe de la morale n'est sans doute pas en lui-même indifférent à Perrault, mais qu'il lui agrée surtout pour la joie qu'il donne aux enfants?

*
* *

Nous sommes confus de nous être laissé aller à défendre ces petits chefs-d'œuvre. Ne se défendent-ils pas assez d'eux-mêmes? On peut les trouver plus ou moins accomplis; mais on ne saurait ne pas s'y plaire. Ils tiennent quelque chose du charme de l'enfance pour laquelle ils ont été faits; ils sont comme une partie du patrimoine de toutes les familles françaises; liés aux souvenirs les plus tendres qui se transmettent de génération à génération, on peut dire d'eux que

Tant que dans le monde on aura des enfants,
Des mères et des mères grands,
On en gardera la mémoire.

MAURICE PELLISSON.

Composition de Pédagogie[1].

Texte : « On s'attache, dit Rousseau, à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. »

Expliquer cette pensée et rechercher s'il est juste — dans une certaine mesure — de l'appliquer à notre enseignement primaire.

Dans une de ces brèves formules où un sage conseil se dissimule le plus souvent sous la brusquerie d'une boutade, Rousseau reproche aux maîtres de son temps de trop se soucier de ce qu'ils doivent enseigner, pas assez de ce que leurs élèves peuvent apprendre. Cette critique ne saurait nous surprendre sous la plume de celui qui a si vivement demandé que l'on traite l'enfant en enfant, et non en homme, et qui a voulu faire reposer toute sa pédagogie sur ce principe essentiel, qu'une règle d'éducation est vaine ou dangereuse si elle est en contradiction avec les données de la psychologie enfantine.

Pour Rousseau, l'éducateur doit avoir toujours les yeux fixés sur son élève et régler sa marche sur la sienne. Il ne doit pas commencer par établir *a priori* la liste des connaissances utiles à l'homme, pour les faire entrer de gré ou de force dans l'esprit souvent rebelle de l'enfant; c'est de l'enfant lui-même qu'il doit partir : surveillant l'éveil progressif de ses facultés, guidant et excitant son active curiosité, utilisant ses expériences quotidiennes, les suscitant parfois par d'ingénieuses supercheries, il 'amène peu à peu à découvrir lui-même la science, sans jamais excéder ses forces intellectuelles.

Procéder de façon différente, pense Rousseau, c'est s'exposer

1. Nous pensons qu'un certain nombre de nos lecteurs seront bien aise de trouver ici une copie bien notée à l'examen de la direction des Ecoles Normales (pour les femmes). On n'y cherchera pas la solution de la difficulté réelle et grave mise en lumière par la citation de Rousseau, mais seulement l'indication du niveau atteint dans le concours de cette année.

à ne pas être compris, à présenter à l'enfant des formules dont il retiendra les mots, mais non le sens. L'esprit de l'écolier, en effet, n'a point la puissance de celui de l'adulte; si « un penchant naturel semble le porter comme au-devant de l'instruction », il ne reste pas longtemps fixé sur le même objet; si une sorte d'instinct rationnel l'amène à s'enquérir toujours du « pourquoi » des choses, il se contente d'ordinaire des raisons les plus superficielles et n'en saurait comprendre d'autres; s'il apporte à la vie toute l'ardeur d'une âme neuve, il ne s'intéresse guère qu'à lui-même, et son expérience, déjà si restreinte dans le temps, se réduit encore aux seules choses qui l'entourent et ont quelque rapport avec lui. — Comment pourrait-on, sans danger, traiter cet enfant en homme, et essayer de lui enseigner ce que les hommes seuls ont besoin de savoir?

On échouerait certainement dans cette tentative téméraire. Si l'enfant écoute avec une apparente docilité, souvent même avec une bonne volonté touchante, ce que son maître expose devant lui, il a tôt fait d'oublier ce qui n'entre pas dans le cercle étroit des choses qu'il comprend et qu'il aime. Le péril peut être plus grave encore; à cette gymnastique maladroite, l'esprit se déforme. Il se contente de demi-raisons, de demi-lueurs; il apprend peut-être à raisonner faux, il finit par accorder aux mots une importance qu'il ne saurait donner aux idées, habitué à « prendre la paille des mots pour le grain des choses ». Il est à peine besoin d'indiquer combien un pareil résultat compromet non seulement l'éducation intellectuelle, mais encore l'éducation morale de l'enfant.

C'est parce qu'il est vivement pénétré de ces vérités que Rousseau demande aux éducateurs de s'enquérir d'abord de ce que leurs élèves peuvent apprendre afin de ne pas leur enseigner autre chose. C'est pour la même raison qu'il ne commence lui-même que si tard l'instruction d'Émile et son éducation morale.

Mais l'application même qu'il fait de ce principe, les justes critiques qu'elle a suscitées, laissent penser que sa formule prête à la discussion. Elle heurte d'ailleurs un de nos plus constants soucis. Quel est le maître qui n'a précisément pour ambition première de « préparer son élève à la vie » et de lui donner les connaissances nécessaires pour vivre en homme ou en femme

actifs, utiles aux autres, indépendants, dans la mesure où nous pouvons l'être; l'éducateur se plaît à travailler pour l'avenir, et ce qu'il aime dans les enfants assis devant lui « ce sont les hommes qu'ils seront un jour ». Une de ses plus vives inquiétudes est de les livrer à la vie sans qu'ils soient assez riches de savoir, d'idées et de principes. S'il n'y pourvoyait, en effet, qui s'en occuperait? Au sortir de l'école primaire la plupart des enfants du peuple, livrés à eux-mêmes, aux suggestions souvent mauvaises de la rue et de l'atelier, n'ont guère le loisir de continuer à s'instruire et à se cultiver. Malgré le bel épanouissement des œuvres post-scolaires, nombreux sont ceux qui ne peuvent profiter de leurs bienfaits. Il semble donc que la tâche de faire de l'enfant un homme, sachant tout ce qu'un homme doit savoir, revienne tout entière à l'instituteur primaire. Cette tâche nous apparaît comme trop sacrée pour que nous puissions songer à en rien retrancher. Comment dès lors éviter le danger signalé par Rousseau?

Il faut reconnaître d'abord qu'il nous paraît moins imminent; mieux renseignés que lui par deux siècles d'études et d'expériences sur l'évolution intellectuelle de l'enfant, nous avons une confiance plus grande dans l'intelligence de nos élèves. Nous savons, en particulier, que leur raison s'éveille de meilleure heure qu'il ne le pensait, et que, toute frêle qu'elle soit d'abord, il est cependant possible de s'adresser à elle. La culture de l'esprit et du cœur, que Rousseau repoussait si tard, à un âge où nos enfants déjà sortent ou sont sortis de l'école, commence maintenant dès le cours élémentaire, et l'expérience n'a pas condamné cet essai; les enfants même jeunes comprennent assez facilement ce qu'on leur explique avec patience. Bien plus, nous sommes aujourd'hui tentés de croire que tout n'est pas perdu de ce qu'ils ne comprennent qu'imparfaitement, et qu'il faut savoir compter sur l'activité silencieuse des esprits et des âmes. Il est des idées mal comprises qui demeurent au fond de l'esprit, surtout si la formule en est nette; peu à peu elles s'éclairent, se précisent, richesse subconsciente que le travail permanent de la vie sur nous fait bientôt surgir en pleine lumière. Peut-être même les vérités qui entrent ainsi en nous sont-elles les plus personnelles de toutes et celles qui sont le plus vraiment nôtres.

Ce plus grand souci de ce que nous devons à nos élèves, dont la vie sera plus dure que celle d'Émile; cette plus grande confiance dans les forces vives de leur intelligence, cette crainte peut-être un peu moins grande de ce qui n'est pas absolument clair ne nous empêchent pas de reconnaître ce qu'il y a de profondément vrai dans le conseil de Rousseau. Il ne faut jamais perdre l'enfant de vue, et par un appel incessant à sa raison, il est nécessaire de lui expliquer tout ce qu'on lui enseigne; dans les explications qu'on lui donne il faut se mettre à sa portée, se rappeler que ce qui est clair et simple pour un esprit d'adulte ne saurait l'être pour celui d'un enfant, savoir descendre jusqu'à lui, pour l'aider à monter jusqu'à nous. C'est à ce prix seulement que l'enseignement peut être profitable et éducatif.

Nos programmes, nos méthodes, les procédés recommandés aux maîtres sont inspirés de ce principe; notre système d'éducation tâche d'être sagement progressif. Nulle connaissance n'est affirmée sans être au préalable commentée et expliquée; l'enfant est amené le plus souvent possible à découvrir de lui-même ce qu'on doit lui enseigner; on s'assure par des questions qu'il a compris ce qu'on lui a dit. On essaie aussi, et de plus en plus, de partir de son expérience personnelle pour l'amener peu à peu à s'intéresser à ce qui est hors de sa sphère habituelle. Ainsi, en tenant toujours en éveil l'intelligence de l'enfant, en l'obligeant à ne rien accepter qu'il n'ait compris, et quelquefois à faire effort pour comprendre, en prenant le point de départ de l'enseignement qu'on lui donne dans sa vie et sa propre expérience, on l'oblige à un travail de réflexion et d'observation qui le prépare à acquérir des connaissances plus étendues et plus ardues. En même temps naît et se développe en lui cette sincérité intellectuelle, grâce à laquelle un homme se refuse à se payer de mots — aussi sonores soient-ils — et veut toujours voir clair en lui-même. Celui qui n'obéit qu'à des idées nettes ou à des sentiments clairs et dont il connaît le fond est presque toujours un honnête homme; c'est que les idées mal comprises, les sentiments troubles — ces grands conducteurs des foules — sont en général des forces au service des mauvais instincts égoïstes et bas.

Il n'est donc pas sans intérêt ni profit de méditer les conseils de Rousseau; presque toujours une vérité profonde est en eux;

s'il leur arrive de soulever parfois en nous une sourde protestation, c'est peut-être parce qu'ils nous dévoilent le danger d'une imprudence à laquelle nous nous complaisions. Les jeunes maîtres, encore tout enivrés de leur nouvelle science, pleins d'enthousiasme pour les idées qui leur paraissent belles, sont tentés de faire suivre à leurs élèves la route qu'ils viennent eux-mêmes de parcourir et où ils ont trouvé de si nombreuses joies. Rousseau les avertit du péril qu'ils courent; on croit être suivi quand on ne l'est pas, compris quand on ne l'est qu'à moitié. Il faut savoir regarder en arrière, aller lentement pour aller sûrement, et préférer à l'orgueilleuse joie d'avoir exposé une belle vérité, celle, plus modeste, d'en avoir fait comprendre une petite.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Instituteurs anglais et français. — Le Ministre de l'Instruction publique vient d'adresser aux inspecteurs d'académie le texte d'une résolution qui a été votée le 2 octobre par la Société d'enseignement du comté de Middlesex (Angleterre), en les priant de faire publier ce texte dans les « Bulletins départementaux de l'enseignement primaire ».

Voici cette résolution, qui est une marque nouvelle des excellentes relations qui unissent les instituteurs anglais et français :

Résolution.

1° Cette réunion des instituteurs et institutrices des écoles primaires du comté de Middlesex a appris avec le plus grand regret la mort récente de M. Eugène Guillaumé, instituteur au hameau des Meix, commune de Rupt-sur-Moselle (France), mort résultant de blessures reçues en luttant avec un chien enragé contre les attaques duquel il réussit à protéger ses élèves. Elle désire exprimer sa plus sincère sympathie en raison de ce tragique événement, et en même temps offrir un tribut d'admiration respectueuse et attristée à un acte d'héroïsme qui honore à la fois le pays et la profession de celui qui en est l'auteur;

2° Elle prie respectueusement le Ministre de l'Instruction publique de France d'accepter, pour les instituteurs et institutrices de France, un exemplaire de la résolution ci-dessus.

Robert Moss, secrétaire.

Ecole nationale, Uxbridge (Middlesex).

Examens du certificat d'aptitude au Professorat des Écoles normales : fixation des coefficients pour la session de 1910. — Par arrêté du 27 octobre 1909, les coefficients à attribuer aux épreuves écrites et aux épreuves orales et pratiques du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures (ordre des lettres, ordre des sciences et ordre des sciences appliquées) sont fixés ainsi qu'il suit pour les examens de 1910 :

Ordre des lettres.

(Aspirants et aspirantes.)

Épreuves écrites.

Littérature	2
Morale ou psychologie	2
Histoire et géographie	2
Langue vivante	1

Épreuves orales et pratiques.

Leçon	4
Lecture expliquée	3
Correction d'un devoir	2
Langue vivante	1

Ordre des sciences.

(Aspirants et aspirantes.)

Épreuves écrites.

Mathématiques	2
Sciences physiques	1
Sciences naturelles	1
Morale ou éducation	1
Dessin géométrique	1/2
Dessin à vue	1/2

Épreuves orales et pratiques.

Leçon	2
Interrogations sur les mathématiques	1
Interrogations sur les sciences physiques	1
Interrogations sur les sciences naturelles	1
Manipulations (sciences physiques et naturelles)	1

Ordre des sciences appliquées.

(Aspirants.)

Épreuves écrites.

Morale ou éducation	1
Mathématiques	2
Mécanique et électricité	3
Technologie industrielle	1
Dessin	2

Épreuves orales et pratiques.

Leçon	2
Interrogation	2
Épreuve pratique	4

La note d'épreuve pratique sera la moyenne des notes 0 à 20 attribuées à chacune des trois parties de l'épreuve. C'est cette moyenne qui sera multipliée par le coefficient 4.

Avis relatif aux épreuves d'histoire et de géographie de l'examen du certificat d'aptitude au professorat dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures (année 1910). — Les aspirants et les aspirantes au professorat dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures sont informés que les programmes d'histoire et de géographie auxquels seront empruntés, en 1910, les sujets de compositions écrites, ont été fixés ainsi qu'il suit :

Histoire : L'Empire romain. — La Renaissance et la Réforme en France et en Europe, depuis les origines jusqu'à la fin du XVIe siècle. — La France et l'Europe, de 1815 à 1871 (traité de Francfort).

Géographie : France et colonies. — L'Empire russe (Europe et Asie). — L'Afrique.

Avis relatif au concours d'admission a l'École normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud (examen de 1910). — Les sujets des compositions écrites d'histoire et de géographie seront pris exclusivement, en 1910, dans le programme suivant :

Histoire : I. Le XIIIe siècle. — Le gouvernement, les institutions, les guerres, les arts, les lettres, en France, en Angleterre, en Allemagne, en Italie.

II. *a*) L'Angleterre et la France pendant la guerre de Cent Ans.

b) La prépondérance espagnole au temps de Philippe II. — Les résistances nationales et religieuses (Angleterre, France, Pays-Bas).

III. L'Angleterre de 1784 à nos jours.

Géographie : I. *France et colonies françaises.* — La région des Alpes. — Les Vosges, la Moselle, la Meuse. — L'agriculture française. — La province d'Oran.

II. *Europe.* — L'Empire allemand. — L'Autriche-Hongrie. — La Russie d'Europe.

III. *Pays hors d'Europe.* — Turkestan russe et Caucasie. — Brésil, Chili, État de la Plata. — Nouvelle-Zélande.

IV. *Géographie générale.* — L'Or dans le monde. — Géographie du sucre, du thé, du café, du blé, de la laine. — Notions sur les vents, les pluies, les divers climats.

La fréquentation scolaire. — M. Doliveux, Inspecteur d'Académie de la Seine-Inférieure, vient d'adresser aux inspecteurs primaires de son ressort, sur la fréquentation scolaire, une circulaire dont nous croyons utile de reproduire les passages ci-après.

« Les constatations que vous avez été amenés à faire au cours de vos tournées ont révélé une situation qu'il faut prendre au sérieux et à laquelle nous devons évidemment porter remède. Nous ne pouvons admettre plus longtemps la désertion, même partielle, des écoliers.

Fermer les yeux, se croiser les bras, accepter les faits, ce serait manquer à notre premier devoir.

« J'ai, comme vous le savez, saisi de la question le Conseil des Inspecteurs primaires dans sa réunion du 27 juillet dernier et, avec l'unanimité du Conseil, j'ai décidé de faire dès le 1er octobre ce qui suit :

« Désormais, en tête de la « Note d'inspection » que chacun de vous remet à chaque instituteur après l'inspection, figureront les renseignements statistiques que voici ;

ÉTAT DE LA FRÉQUENTATION SCOLAIRE.

1. Tous les enfants d'âge scolaire sont-ils inscrits : au registre matricule? au registre d'appel?

2. Classification des élèves inscrits : cours supérieur, cours moyen, cours élémentaire, cours préparatoire.

3. Nombre des élèves présents.

4. Situation de la génération sortante (dont c'est la dernière année scolaire légale). Combien ont le C. E. P. E.? Combien sont candidats au C. E. P. E.? Combien, en outre, sont au cours moyen? Combien sont au cours élémentaire? Combien sont déjà sortis, quoique n'ayant pas le C. E. P. E.?

5. L'extrait du registre d'appel est-il envoyé, chaque mois, à tous les maires intéressés?

« De cette façon, l'attention de l'instituteur sera appelée, avec la même précision que la nôtre, non seulement sur l'état actuel de la fréquentation, mais encore sur ce que cette fréquentation a été dans les six ou sept dernières années et sur les résultats qu'elle a donnés. Si la génération sortante (entendons par là celle qui achèvera légalement au cours de l'année scolaire sa scolarité, c'est-à-dire celle qui aura treize ans en 1909-1910) a passé tout entière par le cours moyen ou y est encore, c'est qu'elle a régulièrement fréquenté l'école depuis sa sixième année, et nous n'avons rien à dire ; si, au contraire (comme vous serez malheureusement amenés à la constater plus d'une fois), cette génération sortante a, en partie, quitté l'école sans aller jusqu'au cours moyen et se trouve encore en partie au cours élémentaire, la situation qui vous sera révélée vous apparaîtra comme grave, et, en ce cas, vous voudrez bien aviser, avec l'instituteur d'abord (qui est le premier intéressé), aux remèdes les plus efficaces. Vous noterez sur la « Note d'inspection », à la suite de la statistique, les observations, conseils, instructions auxquels cette statistique aura donné lieu de votre part.

« Je désire que votre principal effort, au cours de l'année scolaire qui va s'ouvrir, porte sur la fréquentation scolaire. Ce devra être votre préoccupation constante. »

En même temps M. l'Inspecteur d'Académie a rappelé aux Délégations cantonales l'importance toute particulière qu'à prise cette question ; il les a invitées à ouvrir une enquête permanente sur l'état de la

fréquentation scolaire dans leurs cantons respectifs et à rechercher les moyens pratiques d'améliorer cette fréquentation dans telle école déterminée.

Les petits mendiants. Circulaire de M. Lépine aux commissaires de police. — « L'exploitation des enfants ou le regrettable abandon que font certains parents de leur devoir de surveillance sont une cause d'altération de la santé pour les plus petits, ou de danger moral, gravement inquiétant, pour les grands. Je vous renouvelle la pressante invitation de ne tolérer sur la voie publique et partout où s'exerce votre action aucun de ces faits de mendicité dans lesquels on tente d'apitoyer le passant en lui présentant, par toutes les raisons et à toute heure, de jeunes enfants le plus souvent empruntés ou loués à des parents indignes.

« Une rapide enquête vous indiquera l'origine de ces enfants qui doivent être dirigés sur l'hospice dépositaire de l'Assistance publique; tandis qu'il appartiendra à la diligence du parquet de poursuivre la déchéance paternelle.

« Si l'enfant n'est plus sans défense et s'il est d'âge à comprendre qu'il ne doit pas mendier, soit qu'il accompagne une autre personne, soit qu'il agisse isolément, vous continuerez à le faire conduire dans cette section du Dépôt que le Conseil général de la Seine a fait aménager tout exprès pour ces misères et où, sans prendre contact avec les prévenus, il sera gardé, avec la pitié due à son âge, jusqu'à ce que son sort soit réglé d'un commun accord entre mon administration et l'autorité judiciaire.

« Plus attentive encore, s'il est possible, doit s'exercer votre action à l'égard des enfants qui depuis le premier âge de l'écolier jusqu'à celui de la majorité pénale errent par les rues en état de vagabondage, abandonnés par la faiblesse ou l'insouciance coupable des parents à toutes les tentations de mal faire, et dont l'oisiveté et les fréquentations de la rue feront les déliquants ou les criminels de demain.

« Pour ceux-là je m'attacherai, avec un redoublement d'attention, à ce que, par l'action du parquet, par l'intervention des sociétés de patronage et par des mesures d'éloignement, la déchéance de l'autorité paternelle produise une sanction particulièrement préservatrice; leur âge rend plus préoccupante leur renonciation au travail de l'école ou de l'atelier. Vous devrez intervenir par voie d'arrestation, et vous saisirez toutes les occasions d'enlever à la rue, pour leur faire donner une autre direction morale, ces jeunes gens qui y subissent et y propagent la pire des contagions.

« J'appelle votre incessante vigilance sur la stricte application de ces instructions. J'en suivrai les résultats avec le plus grand intérêt. »

L'exploitation de l'enfance. — M. Georges Berry a présenté à la Chambre des Députés cette proposition de loi :

Art. 1er. L'article 3 de la loi du 19 avril 1898 est modifié comme il suit :

« Les pères, mères, tuteurs ou patrons et généralement toutes personnes ayant autorité sur un enfant ou en ayant la garde qui auront livré soit gratuitement, soit à prix d'argent leurs enfants, pupilles ou apprentis âgés de moins de seize ans aux individus exerçant les professions d'acrobates, saltimbanques, charlatans, montreurs d'animaux ou de directeurs de cirques, ou qui les auront placés sous la conduite de vagabonds, de gens sans aveu ou faisant métier de la mendicité, seront punis de six mois à deux ans de prison et de 16 à 200 fr. d'amende.

« Seront punis de cinq ans à dix ans de réclusion les intermédiaires ou agents qui auront livré ou fait livrer lesdits enfants, et quiconque aura déterminé des enfants âgés de moins de seize ans à quitter le domicile de leurs parents ou tuteurs pour suivre des individus des professions sus-désignées. »

Art. 2. — Le paragraphe suivant est ajouté à l'article 5 de la loi du 1er décembre 1874 :

« Tout enfant de moins de treize ans livré par ses parents ou avec leur consentement à des vagabonds, saltimbanques, gens sans aveu ou faisant le métier de mendicité, sera déclaré moralement abandonné et conduit dans l'hospice des enfants assistés du département où il est né. »

Musée pédagogique. — Conférences sur la législation de l'administration de l'enseignement primaire (année scolaire 1909-1910). — Ces conférences auront lieu dans la salle de géographie du Musée pédagogique dans l'ordre suivant :

Jeudi 3 février. — Neuf heures et demie du matin. — M. Gobron, docteur en droit, chef de bureau au Ministère de l'Instruction publique : *Relèvement en matière d'enseignement.*

Dix heures et quart du matin. — M. Boitel, directeur de l'École J.-B. Say, membre du Conseil supérieur, rapporteur du projet de réforme : *Modifications introduites en 1909 dans le régime et les programmes des écoles primaires supérieures.*

Jeudi 3 mars. — Neuf heures et demie du matin. — M. Gobron : *Prescriptions du règlement scolaire modèle.*

Dix heures et quart du matin. — M. Fortemps, sous-chef de bureau au Ministère : *Législation financière de l'enseignement primaire.*

Jeudi 7 avril. — Neuf heures et demie du matin. — M. Gobron : *Écoles et classes pour arriérés.*

Dix heures et quart du matin. — Mlle March, directrice de l'école

normale de Melun : *Le Conseil des professeurs dans les écoles normales primaires.*

Jeudi 12 mai. — Neuf heures et demie du matin. — M. Gobron : *Responsabilité civile des membres de l'enseignement public.*

Dix heures et quart du matin. — M. Friedel, archiviste-bibliothécaire de la bibliothèque, office et musée de l'enseignement public : *Le rôle du personnel enseignant et administratif dans la surveillance sanitaire des écoliers.*

Deuxième Congrès International de l'Enseignement primaire. — Le deuxième Congrès International de l'Enseignement primaire, organisé sous les auspices du Bureau International des Fédérations d'institutrices et d'instituteurs, se tiendra à Paris, salles de la Sorbonne, les 4, 5, 6 et 7 août 1910.

Quatre questions sont à l'ordre du jour :

I. Situation statistique scolaire dans les différents pays, au point de vue des résultats; obligation scolaire, sa nécessité; causes pour lesquelles elle n'est pas efficace, là où elle est légalement établie. Remèdes.

II. But et objet des éléments de sciences à l'École primaire. Méthode et programme.

III. La préparation professionnelle du personnel enseignant et du personnel administratif qui ont la charge du service de l'Enseignement public.

IV. Éducation et enseignement post-scolaires dans les différents pays. Rôle des pouvoirs publics. Rôle de l'instituteur; part de l'initiative privée.

Communication relative au Congrès international d'éducation populaire de Bruxelles. — La Ligue belge de l'Enseignement, en vue de préparer les travaux du Congrès international d'Éducation populaire, qu'elle organise à l'occasion de l'Exposition de 1910, à Bruxelles, vient de publier une série de questionnaires, rédigés par les rapporteurs des diverses sections du Congrès; ce système permettra de rassembler d'une façon méthodique et précise la documentation nécessaire; il facilitera la coordination des conclusions présentées.

Ces questionnaires sont relatifs aux questions suivantes :

1. Préparation de la femme à son rôle éducatif (Rapporteurs : Mlles De Gand et Boelemans, déléguées de la Société belge de Pédotechnie).

2. Enseignement primaire supérieur (Rapporteur : M. Arthur Nijns, directeur de l'École primaire supérieure technique, à Bruxelles).

3. Enseignement des adultes (Rapporteur : M. Victor de Vogel, directeur des Écoles, à Saint-Gilles).

4. Enseignement technique pour garçons (Rapporteur : M. Marius Renard, conseiller provincial du Brabant).

5. Enseignement professionnel et ménager pour filles (Rapporteur : Mme Glaeys, directrice honoraire d'école professionnelle, à Bruxelles).

6. Œuvres post-scolaires (Rapporteur : M. Nicolas Smelten, instituteur communal à Bruxelles).

7. Sociétés d'enseignement et d'éducation populaires (Rapporteur : M. Gaston Chotiau, secrétaire de la Fédération nationale des Universités populaires).

8. Extension des Universités (Rapporteur : M. Léon Leclère, professeur à l'Université libre de Bruxelles).

9. Bibliothèques (Rapporteur : M. Joseph Nijns-Lagije, professeur à l'École normale de Bruxelles).

10. Office international des œuvres d'éducation populaire (Rapport du Bureau de la Ligue française de l'Enseignement).

11. Journaux et revues (Rapporteur : M. Théodore Daumiers, directeur d'école communale, à Bruxelles.

12. Théâtre (Rapporteur : M. Kufferath, directeur du Théâtre royal de la Monnaie, à Bruxelles).

13. Musées (Rapporteur : M. Alexis Sluys, directeur honoraire de l'École normale de Bruxelles).

14. Projections lumineuses et cinématographe (Rapporteur : Arndt, professeur à l'École normale de Bruxelles).

Les personnes qui veulent bien collaborer à la documentation du Congrès, ou qui désirent présenter des conclusions relativement à l'un ou plusieurs des objets ci-dessus, sont priées de demander les questionnaires au Bureau de la Ligue de l'Enseignement, boulevard du Hainaut, 110, à Bruxelles. Les adhérents au Congrès voudront bien joindre à leur demande d'inscription un mandat-poste de 10 francs (cette cotisation est réduite à 5 francs pour les membres de la Ligue de l'Enseignement de Belgique et pour les membres des associations similaires des autres pays).

Congrès international d'Éducation familiale. — Un Congrès d'éducation familiale se tiendra à Bruxelles, du 21 au 25 août 1910, à l'occasion de l'Exposition universelle. Il comprendra 5 sections :

1re section : *Étude de l'Enfance ;*

2e section : *Éducation de l'Enfance : a*) questions générales ; *b*) éducation de l'enfant par les parents dans la famille ; *c*) collaboration de la famille avec l'école ;

3e section : *Enfants anormaux ;*

4e section : *Œuvres diverses ayant trait à l'enfance ;*

5e section : *Documentation.*

Sont membres du Congrès, ceux qui auront envoyé leur adhésion et une cotisation de 10 francs au Comité d'organisation (Secrétariat : *rue Rubens, 44, Bruxelles.*)

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

The School World, octobre 1909. — *Les enfants malades et nécessiteux de Londres.* — L'école de plein air de Bostall Woods avait donné de tels résultats en 1907, que le Conseil de Comté en installa trois autres semblables en 1908, à Birley House (Dulwich), Montpelier House (Upper Holloway) et Shrewsbury House (Woolwich). Seuls y furent admis les enfants débilités et maladifs, incapables de supporter le régime d'une école ordinaire. On s'était aperçu que le mélange d'enfants robustes constituait une sorte d'excitant qui amenait les petits malades à faire des efforts trop grands. L'air pur, le repos, une nourriture substantielle et légère ont produit leurs effets habituels sur la santé, en même temps que la vie facile en commun améliorait les enfants au point de vue moral et social. Deux difficultés semblent devoir entraver l'extension indéfinie du système, mais le Conseil ne désespère pas de les vaincre ; ce sont : l'acquisition d'emplacements appropriés dans les régions très peuplées où ces écoles sont particulièrement nécessaires, et la dépense, quatre fois plus élevée que celle d'écoles ordinaires.

En ce qui concerne l'enfance vicieuse ou moralement abandonnée, le Conseil de Londres a commencé à appliquer les modifications au régime des écoles de réforme et des écoles « industrielles » prescrites par le *Children Act* du 1er avril 1909.

Ces écoles ne sont plus seulement ouvertes aux enfants qui ont passé devant les tribunaux : si un père est convaincu de cruauté, de négligence, d'habitudes criminelles ou intempérantes, le magistrat peut d'office envoyer son fils à une école industrielle.

C'est l'école industrielle, et non plus l'école de réforme, qui reçoit désormais les enfants au-dessous de douze ans — et même ceux de douze à treize ans, lorsqu'ils en sont à leur première condamnation.

Dans les écoles industrielles, on ne se préoccupe pas seulement d'améliorer le caractère de l'enfant, mais encore de le mettre à même de se livrer, en sortant, à quelque métier d'un caractère défini. On lui procure alors une place, et le Conseil le fait surveiller, pour l'empêcher de tomber dans l'oisiveté et le vagabondage, « pépinières des

penchants criminels ». De sorte que l'enfant pauvre quitte l'école industrielle mieux armé pour la vie, mieux prémuni contre ses dangers, que le petit écolier primaire.

Les difficultés d'application sont nombreuses :

En premier lieu, les parents considèrent la détention dans une école industrielle, ainsi que la surveillance exercée plus tard, comme un châtiment, une tare, et cherchent à rappeler leur enfant auprès d'eux; secondement, la période de détention est dans bien des cas trop courte (trois ou quatre ans) pour avoir raison des fâcheuses influences auxquelles l'enfant a été exposé. On a recours, pour continuer à les combattre, à l'enrôlement dans les musiques militaires ou dans la marine, au travail dans les fermes, à l'émigration.

Nous arrivons aux malades proprement dits.

Le nombre de places pour les aveugles, les sourds et les faibles de constitution ou d'esprit a été accru de 697 en 1908. Le nombre total de ces enfants atteignait alors 9 pour 1000 de la population d'âge scolaire. N'étaient pas compris dans ce chiffre 293 épileptiques et 624 idiots, pour lesquels on n'a encore rien fait.

L'organisation du traitement médical des écoliers est encore insuffisante. Prenons l'exemple des mauvaises dents : les hôpitaux ne sauraient traiter plus de 200 cas par semaine, et le nombre des cas urgents seuls est dix fois plus grand; encore faut-il considérer que la plupart des hôpitaux sont dans le centre de la ville. Il est question de créer, dans les arrondissements de la périphérie d'abord, des cliniques scolaires.

The Educational Times, novembre. — *La religion dans les écoles de 1929.* — Analyse d'un article du *Teachers' Guild Quarterly* : M. le professeur Sadler indique où en sera dans vingt ans, à son avis, la fameuse question religieuse. Voici ses conclusions, — elles montrent combien l'Angleterre est loin encore de l'idée laïque.

1. L'enseignement laïque, dans le sens plein et exact du mot, est une chimère.

2. La laïcité « privilégiée », comme en France, est une possibilité lointaine, mais fort peu souhaitable — non comme fatale à la religion, mais comme opposée au génie national.

3. L'État ne permettra pas (en 1929) qu'aucune « garantie » religieuse soit exigée du personnel dans les écoles publiques ou subventionnées.

4. Dans les circonscriptions à école unique, cette école sera entièrement sous le contrôle de l'autorité locale, autrement dit ce sera une école publique. Dans les autres, il pourra subsister des écoles placées sous une administration confessionnelle. Mais les deux genres d'écoles offriront les mêmes garanties pour l'enseignement.

5. Dans les écoles publiques, les enfants, sur le désir des parents, seront autorisés à recevoir une instruction confessionnelle dans

quelque local situé en dehors des bâtiments scolaires. Pour les autres élèves, l'autorité locale *pourra* organiser l'instruction religieuse non définie, selon la formule « Cowper-Temple »; si elle refuse de le faire, elle sera astreinte à recevoir les ministres du culte pour donner cette instruction.

6. L'instruction religieuse sera donnée pendant les heures de classe, et le personnel de l'école sera autorisé à la donner. (Ce dernier point, ajoute M. Sadler, est plus un espoir qu'une prophétie.)

7. Dans les pensionnats, l'État, agissant *in loco parentis*, sera tenu de pourvoir à l'instruction religieuse.

L'État respectant la conscience des maîtres, mais garant et protecteur de l'enseignement religieux, et même de l'enseignement confessionnel partout où les parents le désirent, la Bible restant « le facteur central » de l'éducation morale, voilà la situation rêvée par M. Sadler, qui représente l'opinion libérale moyenne en Angleterre. S'étonnera-t-on encore que l'idée d'un enseignement moral indépendant ait été si froidement accueillie à Londres au congrès de 1908?

Dans l'horoscope de M. Sadler, les grands lycées indépendants (*public schools*) auront vécu. A défaut d'autres raisons, un système de pensions d'État les aura forcés à s'incorporer au reste de l'enseignement secondaire.

Le personnel se féminise. — Dans sa leçon d'ouverture à l'Université de Saint-Andrews, le Recteur, Sir James Donaldson, a montré que, selon une probabilité imminente, « tous les instituteurs seraient bientôt des institutrices ».

En Ecosse, pendant l'année 1908-09, le personnel comptait 5 114 hommes et 13 961 femmes (proportion 1 à 3); les nouveaux se départageaient en 240 hommes et 1 318 femmes, la position respective des deux sexes se marquant par les chiffres 1 et 5.

Dans les écoles normales, on comptait 658 élèves-maîtres contre 2 562 élèves-maîtresses; et le nombre d'élèves admis était respectivement de 56 et 548, soit près de *dix* jeunes filles contre *un* jeune homme.

Aux hommes sont encore réservés jusqu'ici la plupart des postes de directeur, les *School Boards* préférant les candidats munis du grade de licencié (M. A.); mais il n'est pas rare à l'heure actuelle de voir des femmes conquérir ce grade, et le nombre de licenciées augmentera rapidement, par suite de l'extension des cours normaux à quatre années.

Progrès des cours d'adultes à Edimbourg. — A la suite d'une active propagande menée par les directeurs d'écoles et soutenue par des réunions publiques dans les usines mêmes, le nombre des inscriptions pour les classes de perfectionnement s'est notablement accru. Dans les cours d'adultes proprement dits, on compte 1 616 étudiants, 123 de plus que l'an dernier, et, dans les instituts commerciaux, 1 654 contre 1 406 en 1908.

Divers. — *Le centenaire de Tennyson.* — Bien que Tennyson ait fait ses études à Cambridge, son centenaire a été célébré le 6 août à Oxford, comme pour marquer qu'il appartient également aux deux Universités, ayant été un poète *national.* Dans un très beau discours au *Sheldonian Theatre*, M. Herbert Warren a tracé un portrait du poète et résumé les caractères de son œuvre. Ces agréables pages de critique ont été publiées par la *Clarendon Press*, et nous les recommandons aux lecteurs de la Revue.

La popularité de Tennyson ne semble point diminuer : non seulement un grand nombre de ses vers sont passés dans le langage courant sous la forme de citations familières, mais ses poèmes sont vraiment lus : en quinze ans, l'éditeur Macmillan a vendu un demi-million d'exemplaires de ses œuvres complètes.

A. Guillaume.

États-Unis d'Amérique.

Columbia University Quarterly, *juin 1909.* — *L'enseignement de l'architecture à l'Université Columbia de New-York.* — On sait que jusqu'ici l'Amérique — et d'autres pays — sont restés, pour ce qui concerne l'enseignement de l'architecture, tributaires de notre Ecole des Beaux-Arts. Cette école, — la plus ancienne du monde, — demeure, de l'avis général, la première, et les étudiants étrangers, New-Yorkais entre autres, qui en suivent les cours, forment un gros appoint dans le contingent des élèves. Or voici que les administrateurs de Columbia University veulent s'affranchir de notre tutelle en organisant des classes-ateliers. Dans leur bulletin de juin dernier, ils s'applaudissent déjà des résultats obtenus. Il est difficile, cependant, d'imaginer que les aspirants architectes trouveront à Columbia l'ambiance nécessaire au développement de leurs capacités, ambiance si abondante et répandue à Paris.

L'éducation physique à Columbia. — Les efforts de l'Université new-yorkaise en vue du développement de l'éducation physique nous permettent de nous rendre compte de l'importance attachée en Amérique à cette partie de l'enseignement public. Les lecteurs de la R. P. s'intéressant à cette question pourront voir, avec profit, tout au moins les photographies insérées dans le bulletin. Ils constateront combien somptueuses l'Université de New-York a conçu et exécuté les diverses installations nécessaires.

Septembre 1909. — *L'échange de professeurs.* — Cette année, le professeur allemand titulaire à Columbia de la chaire Kaiser-Wilhelm est M. Karl Runge, de la faculté des Sciences de l'Université de Göttingen. Ajoutons tout de suite que des conférences seront faites à Columbia par notre compatriote M. Emile Boutroux, de la Sorbonne.

Adresses aux universités étrangères. — Différentes adresses, à l'occasion de diverses commémorations, ont été envoyées par Columbia à plusieurs autres universités.

Toutes ces adresses, rédigées en latin, semblent indiquer que l'idiome de Cicéron continue d'être aux États-Unis le langage interuniversitaire.

Educational Review, *juin 1909. — Les langues vivantes dans les écoles secondaires et primaires supérieures.* — En réponse à un article paru dans E. R. au mois de mars, cherchant à établir 1° que l'étude des langues devait surtout servir à la connaissance de la langue maternelle ; 2° que, de toutes les langues, la latine était, à cette fonction, la plus adéquate, M. J. F. Twombly, de Brookline, Massachusetts, publie un court article sur la question. Bien que n'étant point professeur lui-même, M. J. F. T. s'est toujours intéressé à l'enseignement des langues, et, à l'aide de démonstrations techniques, il prouve ce que semble, *a priori*, indiquer le bon sens, à savoir que les langues aujourd'hui existantes sont au moins aussi aptes que les langues mortes à remplir cet office. Disons, en passant, que la lecture de ce court plaidoyer en faveur des langues étrangères vivantes fait regretter la disparition de l'ancien Enseignement moderne.

L'exhibition du bureau de l'Éducation à l'exposition de l'Alaska. — Il n'y a pas bien longtemps que les Américains sont les maîtres incontestés de l'Alaska-Yukon, et déjà ils y ont inauguré à Seattle, pour durer du 1er juin au 12 octobre, une exposition dont une importante section est constituée par le bureau de l'Éducation. Étant donné le climat du pays, l'effort principal des exposants a été dirigé vers l'installation matérielle, et des modèles d'écoles rurales ont été présentés surtout par des clubs de femmes.

Des projets d'écoles primaires supérieures, voulant être à la fois établissements d'enseignement général et établissements d'enseignement professionnel, montrent, par leur nombre, l'intérêt vital pour un pays neuf de ces sortes d'écoles.

L'étude de la Bible anglaise. — La Bible, — source d'inspirations ou d'expressions, — joue dans les pays de langue anglaise un rôle si

considérable, qu'elle est maintenant estimée en Amérique livre classique, et instaurée, comme telle, au programme des études. A partir de 1912 des questions seront posées, aux examens, sur la Bible anglaise.

The Pedagogical Seminary, *juin 1909*. — *La croissance des enfants aux Philippines*. — Dans un long travail, rempli de statistiques et de diagrammes, M. J. F. Bobbitt, ancien professeur à l'École normale des Philippines, à Manille, étudie cette croissance.

D'après lui, on n'avait jamais, jusqu'ici, essayé d'établir scientifiquement les réelles différences qui peuvent exister entre les enfants de la race blanche et ceux d'autres races, aux points de vue :

1° de la taille, 2° de la distance d'une extrémité du médius d'une main à l'extrémité du médius de l'autre main lorsque les bras sont étendus, 3° de la hauteur du siège, 4° du poids, 5° de la capacité vitale, 6° de la force des mains.

Voici les conclusions de M. Bobbitt :

1° Pour ce qui est de la taille, les jeunes Philippins sont, en moyenne, de six à huit centimètres plus petits que les jeunes Américains.

2° La distance inter-brachiale est légèrement inférieure chez les Philippins.

3° De même la hauteur du siège.

4° De même encore le poids.

5° Mais la capacité vitale et, à l'étonnement du professeur américain,

6° La force des mains, sont plus grandes.

A. Gricourt.

Pays de langue allemande.

Pädagogische Zeitung, 5 août 1909. — *La co-éducation dans le duché de Bade*. — Dans son assemblée annuelle, qui a eu lieu à Constance le 4 juin dernier, le « *Badischer Philologenverein* » s'est occupé tout spécialement de la co-éducation dans les établissements secondaires du duché où elle a été introduite dans ces dernières années. Un questionnaire adressé préalablement au personnel de ces établissements servit de base à une discussion très approfondie du nouveau régime. L'expérience tentée dans le duché de Bade est loin d'avoir donné les résultats qu'espéraient les partisans de la co-éducation. Voici les conclusions du rapporteur :

1. En ce qui concerne les aptitudes des garçons et des filles, 18 écoles ont constaté formellement l'infériorité des filles pour les

mathématiques et les sciences naturelles. Il a fallu réduire les programmes en conséquence dans plusieurs établissements.

2. La majorité des réponses nie que la présence des filles auprès des garçons ait eu pour résultat une élévation du niveau des études. Il n'y a pas eu augmentation de zèle chez les élèves. Au contraire, là où les filles sont en grand nombre, le travail a plutôt fléchi. Dans toute leur tenue, les filles ont une tendance marquée à se régler sur les garçons. Ceux-ci restent, en général, indifférents à la supériorité de travail ou de capacité des jeunes filles, et ne paraissent pas très satisfaits de se trouver en leur présence.

3. La grande majorité des écoles reconnaît que la co-éducation n'a pas eu d'inconvénients au point de vue moral. Toutefois plusieurs professeurs sont d'avis que les garçons ne gagnent rien à la co-éducation, tandis que les filles y perdent beaucoup.

Comme sanction du débat, l'assemblée des professeurs adopta la résolution suivante :

« La facilité accordée aux filles de fréquenter les écoles secondaires de garçons, depuis 1901, n'a pas entraîné jusqu'ici de sérieuses difficultés au point de vue éducatif, mais elle n'a pas produit non plus une influence favorable quelconque sur les deux sexes. En conséquence, la grande majorité des professeurs des écoles secondaires du duché est opposée à la co-éducation en tant que système idéal d'éducation. Elle l'admet comme pis-aller dans les petites localités dépourvues d'écoles supérieures de filles, et à titre tout à fait exceptionnel. Elle voit d'ailleurs le règlement désirable de la question de l'éducation féminine dans une extension des écoles supérieures de filles pourvues de toutes les prérogatives nécessaires.

On remarquera que ces conclusions concordent avec celles que M. Compayré a déjà formulées dans son article sur la co-éducation aux États-Unis, paru en 1908, dans la *Revue Pédagogique*.

4-10 août 1909. *L'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales françaises*, Henschel. — L'auteur de cet article a exercé les fonctions de répétiteur dans l'une de nos plus importantes écoles normales de l'Est. Il a donc été mêlé intimement à la vie de nos jeunes normaliens et a pu observer de près leurs études de langues vivantes. A ce titre, son jugement offre pour nous un intérêt tout particulier. Après avoir analysé et commenté le rapport de notre collègue M. Goy, publié dans la *Revue Pédagogique* du mois de février dernier, il est amené à exprimer son opinion personnelle, qui est des plus favorables pour nos écoles normales :

« Autant que je puisse en juger par ma propre expérience et celle de mes compatriotes placés dans les écoles normales françaises, les progrès réalisés dans l'emploi de la langue allemande parlée ou écrite sont très frappants. A cet égard, la comparaison avec les séminaires de la Prusse où l'on enseigne le français ne tournerait pas précisé-

ment à l'avantage de ces derniers. Du reste, la plupart des séminaristes allemands en correspondance avec leurs jeunes collègues français avouent volontiers leur infériorité. On peut dire, en somme, que les écoles normales françaises ont le droit d'être satisfaites des résultats obtenus dans l'enseignement des langues vivantes. »

Ce témoignage impartial d'un étranger montre que nous sommes dans la bonne voie. N'en concevons pas une fierté exagérée, mais redoublons d'énergie pour propager l'étude des langues étrangères parmi nos jeunes instituteurs et institutrices.

Die neueren Sprachen, 8 novembre 1909. — *Rapport annuel sur la correspondance scolaire internationale*, Hartmann, Leipzig. — L'Office central de Leipzig, dirigé par M. Hartmann, a pour but de servir d'intermédiaire entre les élèves allemands qui désirent entrer en correspondance avec des camarades français, anglais ou américains. Il fournit ainsi un auxiliaire précieux pour l'étude pratique des langues étrangères. Si l'on en juge par le rapport de M. Hartmann, les jeunes étudiants allemands le mettent largement à contribution. Depuis sa fondation, qui remonte à l'année 1899, l'office central a pu donner satisfaction a plus de 28 000 demandes. En 1900, le nombre des demandes de correspondance pour le français s'éleva à près de 1 100, et à 1 300 pour l'anglais. Grâce à la clientèle des États-Unis — celle d'Angleterre reste très faible — la presque totalité des élèves d'anglais put obtenir des correspondants. Mais, par contre, il n'y eut, du côté des jeunes Français, que 600 inscriptions. Près de la moitié des demandes sont donc restées en souffrance. Les professeurs d'allemand de nos lycées, collèges, écoles normales et écoles primaires supérieures qui désireraient mettre leurs élèves en relations avec ceux des établissements similaires de l'Allemagne peuvent s'adresser à l'Office Central de Leipzig avec l'espoir d'être promptement servis.

E. Simonnot.

Bibliographie.

La langue française d'aujourd'hui : Évolution, Problèmes actuels, par Albert Dauzat. In-18, Paris, Colin, 1908.

« Il est profondément triste, dit M. Dauzat dans son introduction, de songer qu'à notre époque où on s'est efforcé, avec raison, de vulgariser toutes les sciences, les principes de la linguistique — surtout de la linguistique française — sont restés l'apanage d'une élite restreinte et n'ont point pénétré — je ne dis pas l'enseignement primaire — mais pas même l'enseignement secondaire ». Et, dans un livre qu'il adresse « au grand public », M. Dauzat entreprend cette vulgarisation. Ce n'est pas qu'il cesse de redouter les philistins; comme tous les linguistes, il sait de combien de théories étranges les amateurs, les étymologistes se sont rendus coupables. Il sait que la linguistique opère sur des faits qui exigent d'infinies précautions et de très vastes connaissances. Il sait enfin que la linguistique est une science récente. Il estime pourtant que le linguiste ne doit pas s'enfermer dans son laboratoire et que les résultats acquis sont suffisants pour être communiqués au public.

M. Dauzat ménage ses lecteurs. Ce grand public qu'il veut atteindre, n'est pas, il le sait, très friand de théorie. Il commencera donc par lui présenter un certain nombre de phénomènes susceptibles de piquer la curiosité. Sous le titre général *La langue qui se fait*, M. Dauzat étudie la formation populaire, y compris l'argot, « le français d'avant-garde » aussi français que le plus pur langage des plus purs académiciens; il étudie les ressources diverses dont le peuple dispose pour former ou déformer la langue, grossir le vocabulaire, créer aux vocables des significations nouvelles, suivant le caprice de son imagination et de ses associations d'idée. Il étudie les néologismes, les variations de la prononciation et de l'orthographe. Il mène son lecteur au Collège de France dans le laboratoire de l'abbé Rousselot, et il le fait assister aux curieuses leçons expérimentales de prononciation, où, implacablement, l'aiguille d'un enregistreur inscrit les sons mal prononcés. Il examine les différents projets de réforme de l'orthographe actuellement en discussion.

Dans une autre partie, M. Dauzat étudie la lutte du français contre les idiomes voisins, le basque, le breton, le flamand, l'allemand en Alsace-Lorraine et en Suisse, l'italien dans les Alpes, puis la question

des patois, menacés par la langue officielle. Et là, il souhaite que les travailleurs locaux se pénètrent de la méthode scientifique et ne gaspillent pas un effort qui pourrait être utile, à composer des essais dont on ne tire aucun profit.

C'est seulement après avoir alléché, pour ainsi dire, ses lecteurs par des détails amusants, bien classés d'ailleurs et constituant un ensemble de phénomènes judicieusement choisi, qu'il entreprend d'exposer, en des paragraphes très brefs, mais très substantiels, ce qu'est la linguistique, comment elle s'est développée, quelles écoles se sont formées, sur quels principes elle s'appuie, ce qu'elle appelle une loi, etc. Et, après avoir montré la légitimité, le caractère scientifique de ces études, M. Dauzat se demande s'il n'importerait pas qu'on leur fît une part dans l'éducation de la jeunesse. On avait accueilli au lycée, la grammaire historique en 1880, puis, de réserve en réserve on l'a réduite à bien peu de chose, presque à des allusions. Est-ce suffisant? M. Dauzat ne le croit pas, il estime qu'il y a là un point d'appui solide pour une éducation littéraire. Si les méthodes rigoureuses appliquées à la grammaire ont rénové cette science dans l'enseignement supérieur, pourquoi n'en pas étendre le bienfait à l'enseignement secondaire?

C'est là, croyons-nous, une question de mesure. Si on a recommandé la discrétion dans l'étude de la grammaire historique, au lycée, si on a proscrit le cours suivi, c'est qu'il y avait eu des abus. Mais il faut que les élèves de l'enseignement secondaire, et j'ajouterai, ceux de l'enseignement primaire supérieur, ceux des écoles normales, aient une idée sinon complète, au moins exacte de la manière dont notre langue s'est formée. Il faut qu'ils sachent qu'elle ne s'est ni constituée ni modifiée au hasard, et qu'il existe des lois phonétiques. C'est au professeur à grouper ses observations de façon à laisser aux élèves une impression d'ensemble. Pour peu qu'il sache mettre dans son enseignement un peu de la variété et de l'attrait qui se rencontrent dans le livre de M. Dauzat, il est certain non seulement d'être écouté, mais d'inspirer à ses élèves un véritable amour de la linguistique.

M. Roger.

Étude sur la simplification de l'orthographe, par Alfred Dutens. Paris, de Rudeval, 1906, gr. in-8°, 483 p.

Contre la réforme de l'orthographe, par André Beaunier. Paris, Plon, 1909 in-8°, I-II, 129 p.

L'attention a été rappelée sur la question de la réforme de l'orthographe à la suite d'une interpellation de M. Beauquier à la Chambre des députés et de la promesse faite par le ministre de l'Instruction publique de saisir le Conseil supérieur d'un projet de simplifications,

établi d'après la note présentée par M. Gréard, en 1893, à la Commission du Dictionnaire de l'Académie française. Cela redonne de l'actualité au livre déjà un peu ancien de M. Dutens et dont il aurait dû être parlé ici depuis longtemps [1].

Malgré ses dimensions, et bien qu'il soit bourré de faits, ce livre n'est point d'une lecture aride. En tout cas, il est très utile à consulter pour ceux qui, peu au courant des théories réformistes, voudront se rendre un compte exact de leur valeur. Comme l'avait fait jadis Ambroise Firmin-Didot, M. D. a montré l'écart considérable entre notre prononciation et notre orthographe, et aussi tout ce que celle-ci renferme d'incohérent, d'illogique et de faussement ou inutilement étymologique, et, en face des graphies actuelles, il indique quelles nouvelles graphies on pourrait employer. Mais il a renouvelé la matière par une richesse d'informations que ne pouvait posséder son illustre prédécesseur; il a mis à profit tous les travaux d'histoire de la langue et de phonétique pure qui, depuis cinquante ans, ont éclairé le problème d'un nouveau jour.

Il a donc passé en revue nos systèmes de voyelles et de consonnes, nos signes diacritiques (trait d'union, tréma, accents), notre ponctuation, l'orthographe des noms propres et des mots étrangers. Il étudie même l'influence bienfaisante qu'aurait sur notre prosodie une réforme qui lui enlèverait enfin son caractère artificiel et archaïque, et il termine par des observations particulières sur la langue scientifique dont, par une contradiction qui paraît étrange, il veut qu'on respecte l'orthographe, sous prétexte que c'est une langue à part. M. D. ne s'aperçoit-il pas que l'école, le journal et aussi le snobisme font entrer peu à peu les termes de la langue scientifique dans la langue courante et que, par suite, la réforme de l'une entraînerait celle de l'autre.

On le voit par ce dernier détail, M. D. n'est pas un réformateur à outrance, un intransigeant. Il a voulu seulement tracer le tableau exact de tout ce qui est réformable. Celui ou ceux à qui serait confiée la mission de simplifier notre orthographe auraient à choisir ce qu'il serait opportun de modifier dès maintenant. Car si la réforme s'impose, il reste à en déterminer la mesure. « Les modifications orthographiques étant inévitables, disait Littré, il importe qu'elles se fassent avec système et jugement. Or, le jugement veut que l'orthographe aille en se simplifiant, et le système doit être de combiner les simplifications de manière qu'elles soient graduelles et conséquentes, et qu'elles s'accommodent le mieux possible avec la tradition et l'étymologie. »

Ce livre est complet, sincère et courageux; car, ainsi que le dit l'auteur : « j'ai... tenté d'expliquer, dans la mesure de mes moyens,

1. Que l'auteur veuille bien me pardonner ce long retard, causé par des circonstances particulières.

comment doit dès lors se poser le problème et en quoi consiste son véritable caractère, à peu près inconnu du public, qui n'en sait rien que par ouï-dire, sur la foi des journalistes assez mal renseignés d'ailleurs eux-mêmes. Tout récemment, par exemple, on a vu quelques-uns d'entre eux pousser l'exagération de la fantaisie jusqu'à représenter les partisans les plus discrets d'une modification partielle de l'orthographe comme des « antipatriotes » en quête d'une « basse popularité », prêts à « faire litière des traditions les plus sacrées » et à « dénationaliser la langue ».

C'est ce que vient de faire M. André Beaunier : usant, je dirai presque abusant de certains passages peut-être imprudents du rapport de M. Brunot, et surtout de sa lettre ouverte au Ministre, il a présenté la réforme de l'orthographe comme faisant partie du programme du parti radical. Avec la plus grande adresse, il a entrelacé les critiques grammaticales et les attaques politiques, si bien que le lecteur peut ne pas se rendre compte que M. A. B. unit dans son pamphlet la réforme et la politique, beaucoup plus qu'elles ne le furent jamais en réalité.

Pourquoi? C'est que, dès qu'il s'est agi de cette question, M. A. B. a « vu rouge ». Ministre radical, M. Combes qui, dès 1896, semblait encourager les réformateurs; ministres radicaux, eux aussi, MM. Chaumié et Bienvenu-Martin qui nommaient chacun une commission pour préparer des projets de réforme; « philologues de gauche, triés sur le volet », les membres de la première; « philologue républicain, le citoyen » Brunot, rapporteur de la seconde; « vieux radical-socialiste, maçon notoire, personnage de l'anticléricalisme », le député Beauquier qui, le 29 octobre 1908, interpella le ministre de l'Instruction publique sur ses intentions à propos de la réforme!

Est-ce bien le miroir de la vérité que M. A. B. présente aux réformateurs ou à leurs patrons pour qu'ils s'y reconnaissent? Ne serait-ce point plutôt un de ces miroirs concaves ou convexes où l'image du réel apparaît si déformée? Mettons les choses au point. Nous avons sept noms qui prennent **x** au lieu de **s** au pluriel; *chariot* est le seul des dérivés de *char* qui s'écrit avec un seul **r**. Je prends ces exemples au hasard. On propose de remédier à cela et à bien d'autres choses qui ne se défendent pas davantage. M. A. B. prétend voir dans ce dessein une œuvre politique, faisant partie d'un « chambardement » général et organisé. N'est-ce point mener son lecteur là où la raison seule ne le mènerait pas?

Tout cela n'est pas sérieux. L'horreur de M. A. B. pour la réforme est sincère; mais, en notre temps de critique, les sentiments les plus spontanés se doivent encore de reposer sur une documentation précise. Autrement, ils n'ont plus que la valeur d'un credo purement personnel et ne donnant pas le droit de fulminer l'excommunication majeure contre les gens dont on attaque les théories, sans les bien connaître, et tout l'esprit du monde ne suffit pas en un duel qui a lieu sur un terrain scientifique.

Pourquoi M. A. B. essaye-t-il de faire croire que l'agitation orthographique est née d'hier, qu'elle est la fille de nos luttes politiques? Pourquoi est-il si sobre de renseignements sur la Note Gréard? Pourquoi se garde-t-il de nous dire qu'en 1893, l'ensemble des propositions qu'elle renfermait avait été adopté à l'Académie française par la Commission du Dictionnaire? C'est que préciser eût été avouer que la sage compagnie, elle-même, et bien avant le ministère Combes, avait eu sa petite crise révolutionnaire, et que le sans-culotte Brunot n'avait fait que recevoir la torche incendiaire de ces mains conservatrices. Pourquoi avoir laissé dans une ombre propice d'Olivet, académicien, mais gênant celui-là, encore plus que le « chimérique » M. Gréard? Ce d'Olivet, qui était abbé (*pro pudor!* M. Beaunier), opéra sous le ministère d'un cardinal et sous le règne de Louis le Bien Aimé. Rien de tout ceci ne l'arrêta : avec l'agrément de l'Académie, il « chambarda » à lui tout seul 5 000 mots sur les 18 000 du Dictionnaire, et vous auriez pu le peindre, en un tableau saisissant, tendant la main au maçon Beauquier par-dessus la langue française égorgée et pantelante.

Et M. A. B. aurait-il oublié (ce serait ingrat de sa part) qu'il a fréquenté jadis un certain laboratoire de philologie, où l'on ne se payait point de mots, bien que celui qui le dirigeait eût autant d'esprit que de science! Là, comme tant d'autres (ils sont légion en France et à l'étranger), il a appris que les origines de notre orthographe sont suspectes et que la plupart des graphies qu'il défend aujourd'hui avec tant de véhémence, sont des chinoiseries. En tout cas, il ne s'en souvient pas assez pour établir des catégories inattaquables, puisqu'il a pu écrire : « Toutes les raisons que l'Académie donna sont bonnes [1], ou peu s'en faut. Peut-être aurait-elle pu se tenir à l'histoire du vocabulaire, à l'étude des mots dans leur passé, à l'étymologie orthographique. Elle serait, du reste, arrivée à des résultats analogues : ce que l'usage enregistre a presque toujours sa raison d'être, pour qui fait une étude analytique des mots et de leur structure. Tout au plus y avait-il peut-être, si l'on éprouvait la rage incoercible d'innover, un départ à faire entre les signes légitimes et quelques-uns qui ne le sont pas. Les premiers proviennent de la phonétique populaire : ils ne s'imposent point à l'usage, mais ils résultent de l'usage. Seulement, il s'est trouvé — par exemple sur la fin du dix-huitième siècle — des grammairiens, des pédants, qui ont, accordons-le, pris sous leur bonnet de rédiger diverses règles, de formuler divers édits, qui, par ci, par là, supprimèrent des lettres, et, plus souvent, en ajoutèrent. On pouvait, sans inconvénient, négliger l'œuvre de ces imbéciles, et même l'annuler. » N'est-ce point du galimatias? et n'en pourrait-on pas tirer cette conclusion admirable :

1. Il s'agit des considérants par lesquels l'Académie écarta les simplifications proposées par la première commission.

imbéciles sont les pédants qui ont défiguré notre orthographe et pédants sont les imbéciles qui, aujourd'hui, veulent lui restituer sa simple et belle physionomie d'autrefois?

Et M. A. B. adjure l'Académie de ne point céder un pouce de terrain. Qu'il emploierait mieux son talent à lui déconseiller l'intransigeance! Oui, l'Académie est le « greffier de l'usage », mais d'un usage qui varie, et s'entêter à ne le suivre, ni dans les variations de la prononciation, ni dans celles de son vocabulaire et de sa syntaxe, c'est renoncer à cette fonction et se discréditer. Qui donc aujourd'hui consulte son Dictionnaire? Pour la réforme de l'orthographe, on se passera d'elle. Qu'elle eût mieux fait en 1893 d'écouter sa Commission du Dictionnaire et d'accepter les propositions si sages et si bien fondées de M. Gréard! Elle aurait fait sienne la revision de notre système de signes, comme elle l'avait fait sagment et à deux reprises au XVIIIe siècle, et ainsi elle aurait gardé un semblant d'influence sur les destinées de notre langue. Si ces propositions qu'elle a repoussées avec une aveugle obstination sont adoptées par le Conseil Supérieur, qui les fera passer dans l'enseignement, si elle subit cet affront, que M. A. B. s'en prenne à elle et non pas à M. Combes.

M. A. B. voudrait, comme Mézeray l'avait voulu, que l'orthographe distinguât « les gens de lettres d'avec les ignorants et les simples femmes ». Il n'a pas assez d'ironies sanglantes, ni même d'anathèmes pour ceux qui sont imbus de l'esprit primaire, c'est-à-dire qui songent à mettre l'orthographe à la portée de tous, à effacer des catégories sociales ou intellectuelles. La liste des gens qui s'y efforcent ne comprend pas que des criminels, ni surtout que des politiciens de cette nuance que M. A. B. ne peut souffrir. Mais il est un aristocrate littéraire. Il a tort. Avec une orthographe différente, il aurait encore plus d'esprit que la plupart, mais peut-être l'appliquerait-il mieux.

Oui, son petit livre est plein d'esprit, il faut le reconnaître. Mais l'esprit ne fait point toujours rire. M. G. Paris disait spirituellement de M. A. B. : « C'est un de mes élèves qui a mal tourné ». Et cela ne l'empêchait point de faire ses délices des articles de ce transfuge dans le *Figaro* et *les Débats*. Mais, comme moi et comme beaucoup d'autres, il aurait éprouvé un malaise en parcourant *Contre la Réforme de l'Orthographe*. Outre que la thèse de ce livre est fausse, comme aussi son argumentation, c'est un pamphlet personnel, violent et acerbe. Il dépasse souvent les limites d'une polémique de bon ton. Et d'ailleurs il n'est guère arrivé à son heure : il a paru au moment même où celui qu'il visait directement venait de publier un ouvrage qui n'est pas seulement un chef-d'œuvre de science et de pédagogie, mais encore un admirable effort pour faire comprendre et aimer de tous les richesses et la beauté de notre langue nationale. Ce livre est destiné aux simples, aux petits, à tous ceux qui seront la France de demain. Celui de M. A. B. n'est que le reflet des idées d'une soi-disant élite, avec les injustices et les étroitesses d'une coterie. Et si

l'on compare la *Méthode de la langue française* de M. Brunot au *Contre la réforme de l'orthographe*, on se demande laquelle des deux œuvres aurait droit à l'épigraphe dont M. A. B. a imprudemment orné la sienne : *Pour la défense française*.

LÉOPOLD SUDRE.

Comment écrivent nos fils et nos filles : Causeries et conseils, par Ch. Guerlin de Guer. Paris, Paulin, 1909. Broch. in-16.

L'auteur nous offre ici les résultats d'une expérience professionnelle. Il ne donne pas, sur l'art d'écrire, des conseils théoriques, car il a souvent constaté leur inutilité. Il présente aux élèves, et à leurs parents, les fautes qu'il a rencontrées journellement dans les copies, et qu'il a relevées et classées. Il y en a de grossières ; il y en a de monstrueuses ; et il y en a beaucoup. Il espère que cet exemple, qui est effrayant, effraiera. Louons l'idée, et louons le courage de l'auteur. Si nous voulons le bien de nos élèves, n'allons pas croire que tout soit pour le mieux dans le meilleur des mondes. Rien ne serait plus dangereux qu'un optimisme béat où nous nous complairions. Rendons-nous un compte exact et précis des défauts que nous avons à corriger chez les enfants. S'ils écrivent : *Dans ce banc, la jeune fille ne s'y attarda pas* ; ou bien : *Je suis porté par un nègre dont j'ai maintenant l'honneur de le couvrir*, regrettons-le : mais n'ayons pas peur de le dire.

Seulement, ne tombons pas dans l'excès inverse ; et ne croyons pas non plus que tout soit perdu pour un subjonctif inopportun, ou pour un relatif mal employé. Les constatations que l'auteur accumule finissent par le conduire à un noir pessimisme. « Le style des concierges est peut-être le style de demain. » Les jeunes générations adoptent, pour leurs tâches quotidiennes, « le parler du peuple, sinon de la populace ». Même dans la circulaire ministérielle qui toléra, dans certains cas, l'emploi du subjonctif présent au lieu de l'imparfait du subjonctif, il voit « une nouvelle entreprise contre la syntaxe française » : il lui semble qu'on y porte la pioche, voire qu'on y « porte la sape ». N'y aurait-il pas là quelque exagération ? Oui, toutes ces fautes réunies donnent l'impression d'un danger : mais elles la donnent précisément parce qu'elles sont réunies ; ce n'est pas ainsi qu'elles se présentent dans les copies ; il a fallu les en extraire, pour les rassembler en un acte d'accusation ; — comme si la visite d'un hôpital donnait une idée juste de la santé d'une population. Pour juger sans parti pris, encore faudrait-il mettre le bien en face du mal. — Autre chose : ces fautes ont été commises, nous dit-on, par des élèves des deux sexes, âgés de douze à dix-sept ans. Mais il importerait de savoir quelles fautes ont été commises par les grands élèves, et quelles par les petits. Nous déplorerons qu'un élève de dix-sept ans s'obstine à écrire *Je m'en rappelle* ; mais nous nous consolerons plus

aisément sans doute, si le coupable a le bénéfice de l'âge. Nous n'apprendrons à personne que les statistiques sont trompeuses, et que rien n'est plus illusoire qu'un « combien », quand on n'a pas suffisamment établi les « comment », les « où » et les « quand ». — Il y a des cas où, pour voir moins de fautes, il suffirait sans doute de ne pas les chercher (p. 34) :

V. *Des modes.* — *a*) *Le participe.* — Le participe présent, précédé de la préposition *en*, autrement dit le gérondif, doit avoir le même sujet que le verbe de la proposition principale.

« Cette règle, disent les grammairiens, n'est pas absolue; il importe surtout qu'il n'y ait aucune obscurité dans la phrase.

« Or, il y a obscurité dans les phrases suivantes : *En arrivant plusieurs oiseaux vinrent à sa rencontre*; — *je me promenais quand en passant dans la rue, un tombereau culbuta un fiacre*; — *en courant trop vite, une pierre me fit tomber*; — *en revenant de l'école mon père m'ordonna d'aller faire une commission.* »

Il faut être bien sévère pour voir là des obscurités, au moins dans tous les cas : qui croirait que ce fût la pierre qui courût trop vite? — Mais ce que nous admettons le moins peut-être, c'est la tendance de l'auteur à généraliser les fautes, à en faire les lois nouvelles d'une langue en décadence et déjà corrompue. Dans bien des cas, la véritable explication, la seule, c'est l'étourderie de l'élève; c'est elle qui constitue une loi; ce ne sont pas les incorrections. Voyez comme on pourrait chicaner sur les petites choses! L'auteur parle de la crise que traversent les relatifs *qui* et *que* : examinons les exemples que lui-même nous fournit. D'abord :

Il y avait cinq mois qu'elle n'avait reçu de nouvelles de son mari, qu'elle commençait à en être inquiète. — *Il est un homme pour qui je me fais un devoir de prendre sa défense.*

Il y a là deux cas absolument différents : dans le premier, c'est le mouvement de la phrase qui entraîne la substitution de la conjonction au relatif; dans le second, c'est l'expression « prendre sa défense » qui remplace malencontreusement un mot comme parler, et amène le pléonasme. Ce sont deux fautes; mais deux fautes très différentes. — Vient un second groupe d'exemples :

Le voilà donc qu'il se gonfle; — *la voilà qu'elle se sauve; le voilà qu'il suce cette délicieuse moelle; le voilà qu'il s'escrime,* etc., etc.

Mais si l'auteur signale lui-même, en note, qu'il a trouvé, par contre : *Il regarda la température qui lui fallait atteindre* — la tendance opposée à la première faute n'est-elle pas également représentée? Et que conclure, sinon qu'il est sage de n'en conclure rien? Il n'en va pas autrement pour les derniers cas qu'on nous propose :

Les réflexions qu'ils s'entretenaient tout à l'heure; — *mais il se plongea dans un rêve que, lorsqu'il eut fini, le coche était parti; les malades qui, pour eux, l'ordonnance du médecin est une chose précieuse; tu vois maintenant à ce que mon travail a abouti.*

Qu'on les examine de près : et l'on verra qu'il y a là autant de cas particuliers, qui ne permettent pas de formuler une règle générale. Aussi croirons-nous peu à « la crise du relatif »; et ne croirons-nous pas qu'« il est permis d'entrevoir l'heure où la subordination cédera le pas à la coordination, voire à une simple juxtaposition ». Grâce au ciel, un avenir aussi affligeant ne nous semble pas encore réservé.

Nos élèves font des fautes; ils en font beaucoup; ils en font trop. Nous ne pensons pas qu'ils en fassent davantage que les générations précédentes. A toutes les époques, on trouverait aisément les mêmes plaintes; Voltaire blâmait déjà la honteuse corruption où il croyait tombée la langue de son siècle; et Boileau parlait de l'indécence des écrivains de son temps. Nous nous séparons donc de l'auteur, dans la mesure où nous sommes moins pessimistes que lui, au sujet de la décadence contemporaine. Mais nous nous plaisons à reconnaître l'excellence des conseils pratiques qu'il donne sur l'enseignement de la grammaire simplifiée; nous louons les préceptes qu'il énonce à la fin de son travail, sur l'art de penser et l'habitude d'écrire; et nous sommes tout entier de son sentiment quand il déclare — c'est son dernier mot — que nous devons conserver à nos élèves « une âme bien française, faite de logique, de bon sens et de clarté ». P. H.

L'Université de Paris, par Louis Liard (Henri Laurens, éditeur).

Nous signalons la publication dans la collection des « grandes institutions de la France » d'une intéressante Monographie de l'Université de Paris par M. Louis Liard. — L'ouvrage est illustré de 128 gravures très heureusement choisies.

Paris vieux et neuf, par Billy et Charles Huard (Paris, Rey et Cie, éditeurs).

Nous avons indiqué déjà l'intérêt que présente l'ouvrage illustré de nombreux et jolis dessins de M. Charles Huard. Le second volume, qui vient de paraître, est consacré aux quartiers de la rive gauche de Paris. Tous les amis de « Paris vieux et neuf » auront plaisir à feuilleter ce livre.

Les villes d'art célèbres (Henri Laurens, éditeur, Paris).

Dans la collection si intéressante des *Villes d'art célèbres* ont été publiés en 1909 les volumes consacrés à *Caen et Bayeux*, par M. Henri Prentout; *Avignon*, par M. André Hellays; *Bologne*, par M. Pierre de Bouchaud; *Carthage*, *Timigad* et *Tebesa*, par M. René Cagnat. Ces ouvrages, bien illustrés, d'une documentation très sûre,

se recommandent à toutes les personnes désireuses d'être renseignées sur les richesses artistiques des villes françaises ou étrangères les plus célèbres au point de vue archéologique.

Supplément aux Plans-Sommaires de législation et d'administration scolaires, par Louis Gobron, docteur en droit. Imprimerie Lac, 27, rue Vaneau, à Paris.

La *Revue Pédagogique* a signalé à leur apparition (Voir n° du 15 mai 1907, p. 500) les *Plans-Sommaires* des leçons de législation et d'administration scolaires proposées au Musée Pédagogique par M. Louis Gobron, docteur en droit. Ces *Plans-Sommaires* constituent un guide précieux, à la fois pour les candidats à l'examen de l'Inspection primaire, auxquels ils sont spécialement destinés et pour les fonctionnaires de l'ordre administratif. Aussi croyons-nous utile d'annoncer le *Supplément* que vient de leur donner l'auteur, en vue de les mettre au courant de la réglementation en vigueur à ce jour.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME LV

Discours prononcé à la cérémonie d'inauguration du monument d'Octave Gréard, par *M. Liard*, vice-recteur de l'Académie de Paris..... 1
Les lettres de Pécaut à Gréard (1er article), *Félix Hémon*..... 6
Melouzay (1841-1908), *Charles Chabot*..... 21
La pédagogie au Congrès d'Arlon, *M. Wilmotte*..... 26
Jean de Lamarck, *Edmond Perrier*..... 42
Notes et réflexions sur l'Égypte, à propos du second Congrès international d'archéologie (Le Caire, avril 1909), *Georges Seure*..... 61
M. Carré (1829-1909), *A. P.*..... 101
L'exemple de Frédéric Mistral, *Émile Ripert*..... 107
A Reggio et à Messine, *Paul Hazard*..... 119
De la réhabilitation et du relèvement en matière d'enseignement, *Louis Gobron*..... 132
La question de l'enseignement du français aux États-Unis, *Mlle Carret*. 159
La chanson des Nibelunge, *E. Lepointe*..... 170
Ellen Key et la question de l'éducation, *Mathilde Parmentier*..... 201
Le féminisme d'Auguste Comte, *Charles Jacquard*..... 217
Chez les collégiennes russes, *André Lirondelle*..... 238
La conquête des ailes (discours prononcé par M. *Ernest Lavisse* à la distribution des prix aux élèves des écoles communales du Nouvion-en-Thiérache..... 257
L'évolution du roman allemand au XIXe siècle, *Gaston Raphaël*..... 267
Le Congrès de Nancy, *Charles Dessez*..... 301
Discours prononcé à la séance de clôture du Congrès de Nancy par M. *Gasquet*, directeur de l'Enseignement primaire..... 312
Le Congrès national des Petites A, *Édouard Petit*..... 323
Les discours de distribution de prix (*P. H.*)..... 341
La navigation aérienne, *Lucien Poincaré*..... 371
Les écoles primaires de Milet (Lecture faite à la séance annuelle de l'Institut par M. *Bernard Haussoullier*, membre de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres)..... 386
J.-C. Cavé, *Édouard Petit*..... 394
Une législation nouvelle des écoles primaires supérieures, *A. Gilles*. 401
Les lettres de Pécaut à Gréard (2e article), *Félix Hémon*..... 411
L'obligation post-scolaire dans les pays étrangers (1re partie), *V.-H. Friedel*..... 425
A propos de deux livres sur Voltaire, *Maurice Pellisson*..... 433
L'instituteur italien, d'après un roman de E. de Amicis, *A. Vannier*.. 444
A.-E. Jacoulet, *R. Jalliffier*..... 501
L'éducation morale rationnelle d'après un livre nouveau, *Gabriel Compayré*..... 508

Volney et l'enseignement de l'histoire à l'école primaire, *Alph. Piffault.* 527
L'enseignement secondaire des jeunes filles, *Deries* 553
Charles Perrault et ses contes, *Maurice Pellisson* 560
Composition de pédagogie d'une aspirante au certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales 570

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Bibliothèque, Office et Musée de l'Enseignement public (Musée Pédagogique). Compte rendu de l'exercice 1908-1909, p. 76. — La part de la science dans l'éducation morale, p. 79. — Congrès international de la Ligue de l'Enseignement, p. 83. — Textes des sujets proposés aux examens du professorat des écoles normales (ordre des lettres et ordre des sciences), en 1909, p. 83. — Rapports des titulaires des bourses Armand Colin sur leur séjour à l'étranger pendant les vacances de 1908, p. 275. — Extrait du rapport annuel de M. l'inspecteur d'Académie de la Haute-Marne, p. 279. — Le monument du Dr Allemand; discours de M. Joseph Reinach, p. 280. — La protection des animaux, p. 281. — Orphelinat de l'Enseignement primaire, p. 282. — Donation de M. Bonjean; une école de réforme, p. 282. — L'enseignement technique et professionnel des pêches maritimes, p. 471. — Inauguration du nouvel hôtel de la Ligue de l'Enseignement (discours de M. Briand, président du Conseil), p. 475. — Discours prononcé par M. Henri Brisson à l'inauguration des annexes du lycée de Marseille, p. 476. — La dictée, p. 477. — Sujets de compositions donnés à l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales et écoles primaires supérieures à la session de 1909, p. 478. — Cours de législation et d'administration scolaires du Musée pédagogique, p. 482. — École des hautes études sociales, p. 483. — Société de préservation contre la tuberculose. Appel aux instituteurs, p. 484. — Souscription pour un monument à la mémoire de M. Carré, p. 485. — Congrès international d'hygiène scolaire, p. 485. — Instituteurs anglais et français, p. 575. — Examens du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales : fixation des coefficients pour la session de 1910, p. 575. — Avis relatif aux épreuves d'histoire et de géographie de l'examen du certificat d'aptitude au professorat dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures (année 1910), p. 577. — Avis relatif au concours d'admission à l'école normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud (1910), p. 577. — La fréquentation scolaire, p. 577. — Les petits mendiants. Circulaire de M. Lépine aux commissaires de police, p. 579. — L'exploitation de l'enfance, p. 580. — Musée pédagogique; Conférences sur la législation et l'administration de l'enseignement primaire (année scolaire 1909-1910), p. 580. — Deuxième Congrès international de l'enseignement primaire, p. 581. — Communication relative au Congrès international d'éducation populaire de Bruxelles, p. 581. — Congrès international d'éducation familiale, p. 582.

A travers les périodiques étrangers, p. 88, 182, 283, 583.

Revue de la Presse (*M. P.*), p. 194, 399, 486.

Bibliographie.

La femme du foyer, par *A. Piffault* (R. T., p. 94). — Lectures de pédagogie pratique, par *F. Brémond* (Alfred Moulet), p. 95. — Ce que doivent être les maîtres, par *N. J. Exarchopoulos*, directeur de l'école normale du Péloponèse (L. Bizard), p. 97. — L'éducation générale dans l'enseignement technique, par *F. Lévy-Wogue* (A. G.), p. 99. — Paris Vieux et Neuf, par *Charles Huard* et *André Billy*, p. 100. — Au temps des Pharaons, par *M. A. Moret* (Jeanne Darlu), p. 196. — L'art de la Prose, par *G. Lanson* (M. Pellisson), p. 197. — Récréations grammaticales et littéraires, par *Paul Stapfer* (M. Roger), p. 199. — Régions et pays de France, par *J. Fèvre et H. Hauser* (Elicio Colin), p. 292. — La Forêt de Fontainebleau (dans la nature, dans l'histoire, dans la littérature, dans l'art), par *Émile Michel* (André Michel), p. 297. — I. Moral Instruction and Training in Schools, report of an International Inquiry, edited by *M. E. Sadler* ; II. Report on Moral Instruction and on Moral Training in the Schools of Austria, Belgium, the British Empire, China, Denmark, France, Germany, etc., by *Gustave Spiller* (Maurice Roger), p. 489. — La langue française d'aujourd'hui : Évolution, Problèmes actuels, par *Albert Dauzat* (M. Roger), p. 591. — Étude sur la simplification de l'orthographe, par *Alfred Dutens* ; Contre la réforme de l'orthographe, par *André Beaunier* (Léopold Sudre), p. 592. — Comment écrivent nos fils et nos filles : Causeries et conseils, par *Ch. Guerlin de Guer* (P. H.), p. 597. L'Université de Paris, par *Louis Liard*, p. 599. — Paris Vieux et Neuf, par *Billy* et *Charles Huard*, p. 599. — Les villes d'art célèbres, p. 599. — Supplément aux Plans-Sommaires de législation et d'administration scolaires, par *Louis Gobron*, p. 600.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.